Современное образование

М.Ю. Кондратьев
Ю.М. Кондратьев

Психология отношений межличностной значимости

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В учебном пособии предпринята попытка представить возможно в более полном и при этом в системном варианте основные аспекты психологии отношений межличностной значимости. В книге зарождение, становление, развитие и разрушение отношений межличностной значимости рассматривается в контексте особенностей протекания в реально функционирующих сообществах разного типа процессов группообразования и личностного развития их членов. В тексте учебного пособия содержатся материалы как сугубо теоретического, так и практико-экспериментального характера, предлагаются для ознакомления наиболее продуктивные алгоритмы объяснения своеобразия взаимодействия личности со «значимым другим» на разных онтогенетических этапах ее развития и в различных условиях совместной деятельности и общения.

В отдельной главе пособия представлен диагностико-экспериментальный методический комплекс, использование которого позволяет оценить характер и направленность отношений межличностной значимости в конкретном контактном сообществе любого типа, и описан универсальный алгоритм психолого-коррекционной работы по оптимизации межличностных отношений в малой группе.

Книга адресована студентам и преподавателям вузов, практическим психологам и всем тем, кто интересуется социальной психологией.

- М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев
  - ○
  - ○ Введение
  - ○ Глава 1
    - ■
    - ■ Вопросы для обсуждения
    - ■ Рекомендуемая литература
  - ○ Глава 2
    - ■
    - ■ Вопросы для обсуждения
    - ■ Рекомендуемая литература
  - ○ Глава 3
    - ■
    - ■ Параграф 1
      - ■

- Вопросы для обсуждения
- Список литературы
- Параграф 2
  -
  - Вопросы для обсуждения
  - Рекомендуемая литература
- Параграф 3
  -
  - Вопросы для обсуждения
  - Рекомендуемая литература
- Параграф 4
  -
  - Вопросы для обсуждения
  - Рекомендуемая литература
- Параграф 5
  -
  - Вопросы для обсуждения
  - Рекомендуемая литература

○ Глава 4

-
- Параграф 1
  - Социометрия
  - Референтометрия[131]
  - Методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов
  - Методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе
  - Методика определения степени ценностно-ориентационного единства группы
  - Социально-психологическая модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли
- Параграф 2
  -
  - Рекомендуемая литература

○ Заключение

• notes

○ 1
○ 2
○ 3
○ 4
○ 5
○ 6

- ○ 7
- ○ 8
- ○ 9
- ○ 10
- ○ 11
- ○ 12
- ○ 13
- ○ 14
- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50

- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94

- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118
- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123
- ○ 124
- ○ 125
- ○ 126
- ○ 127
- ○ 128
- ○ 129
- ○ 130
- ○ 131
- ○ 132
- ○ 133
- ○ 134
- ○ 135
- ○ 136
- ○ 137
- ○ 138

- ○ 139
- ○ 140
- ○ 141
- ○ 142
- ○ 143
- ○ 144
- ○ 145
- ○ 146

М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев
Психология отношений межличностной значимости

Светлой памяти наших родных – Кондратьева Юрия Михайловича и Кондратьевой Юлии Германовны – посвящаем

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии

© М. Ю. Кондратьев, 2006
© Ю. М. Кондратьев, 2006
© ООО «ПЕР СЭ», 2006

Введение

В рамках настоящего учебного пособия, уже согласно самому его названию, представлены материалы, позволяющие получить более или менее полную психологическую характеристику именно отношений межличностной значимости в реально функционирующих малых группах. Другими словами, мы не ставили перед собой цели дать сколько-нибудь исчерпывающий анализ всего комплекса вопросов, порождаемых поистине бесконечной многоаспектностью категории «межличностные отношения», так как в противном случае достижение этой цели было бы совершенно неподъемным и в куда более объемном труде. В связи с этим мы были вынуждены «сузить» и, на первый взгляд, существенно поле научного анализа, ограничившись углубленным изучением лишь одного типа взаимоотношений членов реальной естественной группы – отношений межличностной значимости, или, что то же самое, отношений «значимых других». Выбор именно этой категории межличностных связей в качестве основного предмета рассмотрения диктуется, прежде всего, следующей причиной.

Отношения значимости, как отмечается в подавляющем большинстве и теоретических, и экспериментальных исследований, посвященных этой проблематике, оказываются чрезвычайно информативными для характеристики особенностей межличностных отношений в группе в целом, во многом раскрывают специфику протекания процессов группообразования и, в частности, интрагруппового структурирования, позволяют получить достоверные данные о личностном развитии партнеров по взаимодействию и общению, могут служить адекватным эмпирическим референтом социально-психологического климата, царящего в конкретном сообществе. Другими словами, они являются тем «сгустком» межличностных взаимосвязей, в котором, как в капле воды, как в молекуле, в максимально концентрированном виде представлено своеобразие и своеобычность жизни конкретной группы или определенного класса групп. Таким образом, выявленные при исследовании собственно значимых отношений закономерности и зависимости, конечно, с определенной корректировкой не только могут, но и должны быть использованы при интерпретации и оценке особенностей межличностного «расклада» в группе в целом, при определении ведущих детерминант интрагруппового статусно-ролевого структурирования, при объяснении всего спектра внутригрупповых межличностных отношений.

Что касается конкретно данного учебного пособия, то включенные в него теоретические материалы являются интерпретационным ключом для объяснения психологической природы отношений межличностной значимости, по сути дела, в рамках любой реально функционирующей малой группы, а иллюстративный и экспериментальный материал преимущественно заимствован из исследовательской практики в сфере современного образовательного пространства. Причин тому по меньшей мере две: во-первых, именно в условиях ученических групп и учебно-воспитательных коллективов специфика отношений межличностной значимости проявляется особенно выпукло и наглядно и в связи с возрастной дистанцией различных субъектов образовательного процесса, и в связи с жесткой непаритетностью их ролевых позиций; во-вторых, написанная в форме учебного пособия, эта книга адресована, прежде всего, студентам высших учебных заведений, обучающихся по направлениям и специальностям психологии и в своем подавляющем большинстве планирующих в той или иной степени – как практические психологи, как экспериментаторы или как преподаватели – связать свою профессиональную судьбу с современным российским образованием.

Глава 1
Ключевые понятия психологии межличностной значимости, или «договоримся о терминах»

Общеизвестно, что любая наука или научная отрасль имеет свой в той или иной степени устоявшийся понятийный аппарат. Конечно, и психология, в том числе социальная, в рамках которой и должна содержательно-предметно рассматриваться проблематика межличностной значимости, не является в данном случае исключением. Не требует специальных доказательств и тот факт, что такие термины, как «первичная группа», «вторичная группа», «формальная структура», «моноструктура», «полиструктура», «руководитель», «лидер», «статус», «роль», «ролевое поведение», «функционально-ролевое влияние», «индивидуально-специфическое влияние», «референтность», «авторитет» являются стержневыми, если речь идет о воздействии и влиянии той или иной личности на другую в контексте их совместной деятельности и общения в рамках реально функционирующей малой группы. Для подобного вывода достаточно обратиться к многочисленным результатам, отраженным в еще более многочисленных специальных источниках как отечественных, так и зарубежных психологов. По сути дела, именно с помощью этих понятий и описывают исследователи все многообразие внутригрупповой жизни. На первый взгляд, в связи с этим возникает вполне правомерный вопрос: зачем на страницах учебного пособия «договариваться о терминах», если они не просто известны практически каждому, но и достаточно часто употребляются в обычных будничных разговорах людей, не имеющих отношения к психологической науке? Но именно в этом и состоит сложность ситуации. В рамках обыденного сознания многие термины нередко приобретают специфическое звучание, совершенно не совпадающее с той психологической реальностью, которую в социально-психологической науке традиционно описывают именно с их помощью. Другими словами, многие ключевые понятия социальной психологии уже стали для нас привычными и прочно вошли в повседневность, но дело в том, что в обыденном и научном лексиконе значение многих слов не совпадает. Для того, чтобы избежать различное толкование, изначально договориться «что есть что», и в дальнейшем уже не отвлекаться на

определение того или иного термина, мы и пришли к выводу о необходимости написания данного раздела. В нем будут рассмотрены базовые, опорные понятия, используемые в этом учебном пособии при описании отношений межличностной значимости в реально функционирующей малой группе.

Прежде всего определимся в понимании того, что собой представляет ***малая группа***. Традиционно малую группу определяют как «относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами».[1] Напомним, что малой группой обозначают такое сообщество, количество членов которого не превышает цифру 7 ± 2 и которое также характеризуется наличием активного и постоянного взаимоконтакта своих членов.

В то же время, если верхняя количественная граница малой группы более или менее четко определена тем, что напрямую связана с объемом оперативной памяти,[2] то по поводу границы нижней до сих пор продолжается дискуссия, предмет которой наиболее отчетливо выражен в рамках полемики 80-х годов К. Е. Данилина и А. У. Хараша.[3] По сути дела, речь в данном случае идет о том, является ли диада полноценной группой или о группе можно говорить лишь начиная с триады. Аргументы обеих сторон кажутся достаточно весомыми. Так, одним из обоснований того, что парное взаимодействие не является собственно групповым процессом выступает тезис: «ряд социально-психологических, а следовательно, по сути своей, групповых феноменов в содержательно-развернутом виде при диадическом взаимодействии попросту не проявляется». Например, при отсутствии третьего лица нередко решение межличностного конфликта двух бескомпромиссных оппонентов невозможно. Но и другая сторона озвучивает не менее убедительные аргументы в пользу вывода о том, что реально взаимодействующая пара субъектов может быть оценена как полноценная группа: «диада как своеобразное сообщество, демонстрируя очевидно своеобычные проявления межличностных отношений по всем важнейшим параметрам может быть не только охарактеризована как малая группа, но и представлена как одна из ее качественных разновидностей». Проявление сплоченности и психологической совместимости, содержательный характер мотивационного ядра выборов и референтных отношений, мотивация атрибуции ответственности за принятое решение проявляются в достаточно развитой форме уже на уровне диадического взаимодействия.

Если содержательно проанализировать и сопоставить аргументы каждой из сторон следует, по-видимому, прийти к простому выводу о том, что в зависимости от конкретных задач,

диктуемых целями столь же конкретного исследования, в одних случаях диада должна рассматриваться как малая первичная группа, а в других – подобный статус может быть приписан лишь сообществу, состоящему, как минимум, из трех субъектов.

Итак, мы вкратце определили верхнюю и нижнюю границу малой группы, если иметь в виду ее ***первичную***, непосредственно контактную форму. В то же время и в реальной жизненной практике, и в специальных исследованиях наглядно продемонстрировано, что основные социально-психологические характеристики малой группы проявляются не только в малых первичных, но и в малых ***вторичных*** группах. Под вторичными группами в современной психологической науке понимаются те естественные реально функционирующие сообщества, которые, прежде всего, из-за количества своих членов и особенностей композиции не могут быть отнесены к социальным объединениям, в рамках которых осуществляется постоянный устойчивый контакт каждого с каждым, но в то же время и не могут быть оценены как группы большие. Как правило, количественный состав этих общностей откровенно превышает количественный состав первичных малых групп, но не «зашкаливает» за цифру 40. Заметим также, что вторичные малые группы, как и первичные, могут быть однозначно отнесены именно к контактным социальным объединениям, но при этом характеризуются не только прямыми устойчивыми контактами, а и опосредствованными контактами представителей, имеющихся во вторичной группе подгрупп, с членами всей общности. Другими словами, если в рамках первичной группы субъект А каждодневно и достаточно тесно общается с субъектами Б, В, Г и всеми другими членами своего сообщества, то в рамках группы вторичной А общается с Б и лишь через него с В, Г и так далее, хотя непосредственного взаимодействия со всеми, кроме Б, может и не иметь. Нетрудно понять, что в определенном смысле подобное опосредствованное взаимодействие как классификационное основание могло бы позволить определить, по сути дела, любую, даже самую большую группу как малую вторичную. Именно поэтому, конечно же, условная цифра 40, содержательная обоснованность которой подтверждена как реальной практикой современных межличностных коммуникаций, так и специальными психологическими исследованиями, уже традиционно рассматривается в качестве общепринятой верхней границы вторичной, но при этом именно малой группы.

Отметим специально, что реальные естественные малые группы могут быть достаточно четко разделены на две категории

– ***формальные и неформальные группы***. Содержательный разговор о любом реальном естественном сообществе не продуктивен, идет ли речь о формальной группе или группе неформальной, если не учитывать специфику его интрагруппового структурирования, и, прежде всего, того, какова в данном сообществе его ***формальная и неформальная структуры***. Отличительной чертой формальных или, как их еще называют, официальных групп, является то, что они специально созданы для выполнения определенных общественно полезных функций. Формируя такие группы (учебно-воспитательные, трудовые, воинские, спортивные и т. д.), социум как бы изначально задает их структуру, намечает оптимальную для выполнения их основных функций расстановку сил. Традиционно под формальной (официальной) группой понимается «социальная общность, имеющая юридически фиксированный статус, члены которой объединены социально значимой деятельностью».[4] Наиболее ярким примером формальной внутригрупповой структуры может служить всем нам известное штатное расписание.

В то же время было бы, конечно, неправомерно пытаться объяснить взаимоотношения в группе, исходя лишь из ее формальной структуры. Выполняя совместную деятельность и вступая в непосредственное общение, конкретные люди строят свои отношения не только, и, как правило, не столько согласно заданной извне схеме подчинения. Любая группа, наряду с формальной, имеет и свою неформальную структуру. При этом они довольно часто не совпадают. Так, например, наряду со старостой в классе, как правило, есть неформальный лидер, не занимающий никакого официального «поста» в системе ученического самоуправления.

Более того, в рамках формальных сообществ, как правило, возникают неформальные группы.

Наиболее показательным примером в этом плане являются дружеские компании, которые формируются, начиная преимущественно с подросткового возраста, и приобретают характер устойчивых дружеских диад и группировок. Так, например, в условиях школы, как правило, складываются и параллельно существуют четыре типа таких дружеских сообществ. Первые из них представляют собой достаточно большие (от четырех и более человек) устойчивые группы школьников, которые формируются вокруг своеобразного центра. В качестве такового выступает либо один популярный в классе учащийся, либо сплоченная дружеская диада, в состав которой входят два популярных подростка. Одна из основных особенностей такой

дружеской компании состоит в том, что ее члены оказывают предпочтение своим взаимоотношениям с «центром», а не связям между собой, которые носят скорее приятельский, чем дружеский характер. Другими словами, отличительной чертой такой неформальной группы является наличие ярко выраженного и признанного всеми лидера (или лидеров), степень близости с которым в значительной мере опосредствует взаимоотношения всех остальных. Но подобный «расклад сил» далеко не всегда характеризует систему межличностных отношений в дружеских сообществах. Как показывают психологические исследования, нередко в большой устойчивой дружеской группировке, несмотря на наличие в ней наиболее популярного одноклассника, отсутствует сколько-нибудь выраженное стремление к преимущественному общению именно с ним. Группы этого, второго типа держатся не столько на лидере, сколько на значимости и привлекательности для подростков общения с группой в целом. Третий и четвертый типы групп чаще всего состоят из новичков, аутсайдеров и школьников, друзья которых переменили место учебы. В этих случаях это либо устойчивые диады, реже триады, либо «осколочные» группы, образующиеся в связи с тем, что некоторые школьники лишены возможности завязать дружеские отношения с другими одноклассниками.

Отметим также, что неформальные сообщества могут образовываться и самостоятельно, не внутри каких-то официальных объединений (например, дворовые группы подростков из разных классов и школ, компании спортивных болельщиков и т. д.).

Еще на одном моменте необходимо специально остановиться, ведя разговор о формальной и неформальной группе, а главное, о формальной и неформальной структуре. Следует отметить, что психологические понятия «формальная» и «неформальная» групповая структура практически не пересекаются с общепринятыми в социологии понятиями «формальные» и «неформальные» группы. Последние являются прямыми синонимами традиционно используемых в психологической литературе терминов «лабораторная» и «реальная» группа,[5] в то время как обозначение «формальная» по отношению к групповой структуре определяет ее фиксированный, заданный характер, а также подчеркивает закрепление имеющейся иерархии извне, то есть санкционирование подобного соподчинения со стороны широкого социума. Неформальная структура выступает как результат реальных взаимодействий и взаимоотношений членов сообщества, складывающихся в реальной жизнедеятельности. По сути дела, как правило, под соотношением этих структур

понимается соотношение функциональной структуры групповой деятельности и эмоциональной структуры группы, или структуры межличностных отношений.[6]

Если опираясь на основные специальные источники рассматривать вопрос о том, каким образом традиционно описываются групповые структуры, то легко заметить, что в основе этих способов лежит ярко выраженная дихотомия: неформальная – формальная, неофициальная – официальная, внутренняя – внешняя и т. п.

В свое время еще в начале 70-х годов заметным шагом вперед в прояснении рассматриваемой проблемы стала изложенная Г. Гибшем и М. Форвергом схема понимания групповой структуры.[7] Обозначив место последней в ряду важнейших социально-психологических аспектов координации, авторы определили внутригрупповую структуру как «следствие координации» (в отличие от функции руководства – «инстанция координации» и коммуникации – «средство координации»), а также описали три возможных формы, в которых проявляется это «следствие» – структура для решения задачи, ранговая структура и структура ролей. Первая из них объективно задана той деятельностью, которую реализует конкретная группа. Именно внешняя, объективная заданность определяет деперсонифицированный характер групповой структуры для решения задачи. В этом плане она достаточно близка к одному из пониманий формальной структуры, предложенному М. Луманом, – запланированной координации действий.[8] Ранговая структура понимается Г. Гибшем и М. Форвергом как организация группы, «которая образуется в соответствие с распределением оценок с точки зрения решения задач».[9] Подобная структура по самому своему определению отражает неравнозначность, то есть возможность сравнительного («больше – меньше», «выше – ниже» и т. п.) соотнесения позиций членов группы по тому критерию, который является основанием данного конкретного варианта ранжирования. Одной из определяющих характеристик ранговой структуры, в отличие от структуры для решения задачи, является то, что это вид однозначно персонифицированной структуры.

Обращаясь к проблеме интрагруппового структурирования, социальная психология акцентирует особое внимание именно на различных ранговых структурах. Достаточно сказать, что все многочисленные исследования внутригрупповых межличностных предпочтений, выявляемых, например, с помощью социометрии, в конечном счете, направлены, прежде всего, на изучение ранговых структур. Статусы в конкретных ранговых структурах, выступая в качестве «подвида» социального статуса, получают уточняющее

определение: если социальный статус интерпретируется в терминах определенного положения в некоторой социальной системе, то статус в рамках ранговой структуры может быть определен как позиция, соотносимая «по вертикали» со всеми другими позициями в этой же и исключительно только в этой структуре.

Что касается структуры ролей, то она расценивается как наиболее сложная, представляющая собой некую «интеграцию» двух описанных выше групповых структур, но не сводимая к их простой сумме. Отметим также, что ролевая структура деперсонифицирована. Понятно, что рассуждения о ролевой структуре, как об определенной «интеграции» двух остальных ипостасей «следствия координации», кроме характеристики собственно этого вида групповой структуры, безусловно не могут не затрагивать и вопрос о соотнесенности различных видов интагрупповых структур в реально функционирующей группе. Специально отметим, что попытки в рамках упомянутого выше традиционного «дихотомического» подхода решить вопрос об оптимальном соотношении интрагрупповых структур сталкиваются с определенными сложностями, а выводы отличаются очевидной противоречивостью. Так, например, А. С. Морозов[10] на основе специального анализа значительного объема литературы пришел к выводу о наличии прямых противоречий в ответах различных авторов на вопрос: «Необходимо ли совпадение позиций лидера и руководителя в одном лице для эффективного решения групповых задач?».[11]

Что касается вопроса о соотнесенности групповой структуры для решения задачи, структуры ролей и ранговой структуры, то его рассмотрение будет наиболее продуктивным, если станет осуществляться в ходе сопоставления подходов к проблеме групповой дифференциации Г. Гибша и М. Форверга, с одной стороны, и Г. М. Андреевой – с другой. Такой выбор продиктован в том числе и принципиальной сравнимостью теоретических позиций этих авторов. Совершенно очевидно, что структура для решения задачи по своим содержательным характеристикам близка к функциональной структуре групповой деятельности, а структура межличностных отношений, или эмоциональная структура (Г. М. Андреева) полностью «покрывает» ранговую структуру.

Что касается структуры ролей (по Г. Гибшу и М. Форвергу), то, на первый взгляд, она не только не находит соответствующих аналогов схеме, разработанной Г. М. Андреевой, но и психологическая реальность, за ней стоящая, выпадает из области анализа. В то же время при более внимательном и детальном

рассмотрении подобный вывод оказывается принципиально неверным. Следует подчеркнуть, что хотя структура для решения задачи и структура рангов близки соответственно структуре групповой деятельности и структуре межличностных отношений, интерпретировать эту близость как тождественность не представляется возможным. Обусловлено это, в первую очередь, тем, что собственно психологическая реальность, определяемая Г. М. Андреевой в терминах функциональной и эмоциональной групповой структур, оказывается значительно шире, чем явления, описываемые Г. Гибшем и М. Форвергом как групповая структура для решения задачи и структура рангов. Таким образом, «двухвидовая» схема групповой дифференциации Г. М. Андреевой соответствует в целом «трехвидовой» схеме Г. Гибша и М. Форверга, которые подчеркивают бивалентность понятия «социальная роль» и отмечают, что двойная ориентация (относительно задачи и свойств статуса) проявляется и на уровне структуры «в форме структуры для решения задачи и структуры рангов».[12] Практически структура ролей хоть и не выделяется как отдельная, но подвергается анализу в рамках «функционально-эмоционального» подхода Г. М. Андреевой к пониманию группового структурирования.

Структура межличностных отношений может быть условно названа структурой статусов, но видение в этом случае статуса будет значительно шире понятия «статус» в ранговой структуре. Лишь постольку, поскольку под статусом понимается элемент структуры межличностных отношений, выявляемой референтометрической и социометрической методиками, речь идет о структуре рангов. В то же время групповая структура межличностных отношений включает и принципиально иной тип структур, а именно, представляющих собой набор дискретных позиций. Так как статус и позиция, как правило, трактуются в качестве синонимов,[13] такая структура также, как и ранговая, может быть названа структурой статуса. В то же время, в отличие от ранговых структур, которые представляют собой упорядочивание группы по определенному основанию (что и позволяет выявить количественную соотнесенность положения каждого с положением других по данному признаку), под групповой структурой как дискретным набором определенных позиций понимается совокупность качественно различных точек. При этом каждая такая точка (позиция) в определенном смысле единственна в группе и потому не может служить основанием для ранжирования (например, в семье – отец, мать, ребенок, бабушка, дедушка и т. д.). Г. М. Андреева отмечает, что каждой позиции в такой структуре соответствует определенный набор функций,

являющийся характеристикой роли. Таким образом, рассмотрение групповой структуры межличностных отношений означает распространение анализа и на область терминологически описываемую в модели Г. Гибша и М. Форверга как структура ролей. По сути дела аналогичная картина вырисовывается и при сопоставления групповой структуры для решения задачи (Г. Гибш и М. Форверг) и функциональной структуры групповой деятельности (Г. М. Андреева). Тот факт, что анализ структуры групповой деятельности как необходимый момент «включает в себя анализ функций каждого члена группы в их совместной деятельности»,[14] не оставляет сомнения в том, что объектом анализа становится не только групповая структура для решения задачи, но и оставшаяся «неохваченным» структурой межличностных отношений аспект структуры ролей.

Понятно, что круг вопросов, рассмотрению которых посвящено настоящее учебное пособие, требует, прежде всего, обратить внимание именно на структуру рангов. Совершенно очевидно, что именно ранговая структура, содержательно заданная в логике «больше – меньше», «выше – ниже», как раз и отражает содержательное и смысловое наполнение отношений межличностной значимости в группе, взаимовлияние ее членов, последствия воздействия партнеров по совместной деятельности и общению.

В то же время все вышеизложенное недвусмысленно демонстрирует, что «разведение» типов интрагрупповых структур, возможное при построении той или иной теоретической схемы, оказывается, по меньше мере, условным при анализе реального процесса групповой дифференциации.

Подчеркивая, что критерии различения, которые могут быть «заложены» исследователем в анализ, крайне разнообразны, а, следовательно, и количество групповых структур рангов как результатов такого анализа практически не ограничено.[15] А. С. Морозов вводит понятие ***универсально значимых групповых структур***, то есть структур, имеющих важнейшее значение для любых групп вне зависимости от характера, реализуемой ими деятельности. По сути дела, речь идет об интрагрупповом структурировании в сфере универсально значимых отношений между людьми. Примером таких интрагрупповых структур могут служить, прежде всего, структуры, отражающие интрагрупповое распределение сил в сфере аттракции, референтности (авторитетности) и власти. Не лишним будет заметить, что групповая деятельность в данном случае не влияет лишь на значимость таких структур, а сами структуры и тип их построения (как отражение определенных сфер межличностных

отношений) в той или иной мере (в зависимости от степени деятельностного опосредствования межличностных отношений в данной группе), несомненно, детерминированы этой групповой деятельностью. При этом для психологически развитых (или в просоциальном, или в асоциальном плане) групп значимой статусной структурой может выступить лишь та, которая имеет своим основанием деятельностно-значимый признак. В то же время, наиболее значимая для данной группы статусная структура не может рассматриваться как абсолютно автономная. Вклады в нее могут осуществляться и реально осуществляются со стороны любых других ранговых структур. Одним из важнейших каналов, по которым осуществляется взаимовлияние различных ранговых структур является механизм переноса. Как известно, группа вырабатывает шаблоны оценок не для всех сфер групповой активности, а лишь для некоторых, наиболее важных. Дефицит же «покрывается» за счет перенесения готовых шаблонов на менее значимые, «второстепенные» сферы жизнедеятельности сообщества. Таким образом, иерархизация различных сфер жизнедеятельности группы порождает определенное дублирование выработанных в области основной активности шаблонов оценок в менее важные сферы групповой жизни. Другими словами, механизм переноса в известном смысле служит унификации различных ранговых структур в группе.

В рамках известной стратометрической концепции (А. В. Петровский и др.) в этой логике предложена модель групповой дифференциации, описанная в терминах моно– и полиструктурирования. Согласно данной модели, ***моноструктурированной*** может быть названа группа, ранговое построение которой во всех сферах ее жизнедеятельности оказывается единообразным. В противоположность моноструктурированной группе в достаточной степени ***полиструктурированную*** отличает наличие большого числа, различающихся между собой значимых ранговых структур, каждая из которых отражает иерархию статусов в отдельной важной сфере групповой жизнедеятельности. Если моноструктура отражает картину неизменности статусного иерархизирования во всех сферах групповой активности и закрепления низкого статуса всегда за одними и теми же членами группы, а высокого – всегда за другими, то полиструктура, наоборот, предполагает, что практически каждый без исключения член группы занимает достаточно высокое место хотя бы в одной из ранговых структур, то есть играет заметную роль в какой-то из важных областей многоплановой групповой деятельности.

Итак, опять дихотомия – «моноструктура» и «полиструктура».

Возникает вопрос: «Какой же из этих двух типов структурирования можно оценить как оптимальный?» Однозначно ответить на него не представляется возможным, так как «всегда нечто бывает оптимально для чего-то определенного: для успешной реализации группой таких-то и таких-то целей, для соответствия определенным нормам, требованиям, для возможности приспособления к определенным условиям и т. д.».[16] Если рассматривать преимущество моно– и полиструктурирование в плане решения групповой задачи, то предварительно необходимо оговорить, групповая деятельность какого характера имеется в виду. В случае, когда группа характеризуется высокоструктурированной монодеятельностью, моноструктура межличностных отношений несет в себе некоторые преимущества, так как, будучи напрямую связана со структурой групповой деятельности, позволяет быстро и эффективно решать поставленные задачи. Соответственно для групп, перед которыми поставлены разнообразные и, при этом, примерно равнозначные задачи, более благоприятно полиструктурирование. Если рассматривать преимущества моно– и полиструктурирования в плане оптимизации межличностных отношений и социально-психологической атмосферы в сообществе, то здесь полиструктура оказывается более гибкой, позволяя большому числу членов группы занять благоприятное положение и, тем самым, состояться как личности. В таких группах «появляются согласие в распределении и разделении функций, бесконфликтность в отношении к роли и месту каждого».[17]

В то же время нельзя не согласиться и с тем, что оба типа структурирования несут в себе и определенные дезорганизующие тенденции, хотя последние и различны по своему характеру: 1) моноструктурирование, порождая жесткое разделение на низко– и высокостатусных ведет к поляризации и к фактическому «разрыву» группы; 2) полиструктурирование порождает иную форму внутригруппового разобщения, связанного с выделением относительно автономных специалистов в каждой сфере групповой активности.

Понятно, что абсолютно моноструктурированных, также как и полиструктурированных групп в реальности просто не существует. Если все же попытаться представить себе подобное «сообщество», то придется признать: такие группы в известном смысле уже не могли бы интерпретироваться как единое целое. Абсолютно моно– и полиструктурированную группы имеет смысл рассматривать как заданные точки отсчета, как противостоящие полюса, ограничивающие тот условный континуум, в котором

могут быть размещены реальные группы в зависимости от степени их приближенности к какому-либо из двух «абсолютов».

Как мы видим, идет ли речь о моно– или полиструктурированных группах, любое реально функционирующее сообщество предполагает жесткую непаритетность межличностных отношений, неравенство прав, возможностей, но в том числе и ответственности членов группы перед своими товарищами. Понятно, что наиболее очевидным этот разрыв оказывается тогда, когда речь идет о лидерах и руководителях. При этом эти понятия в своем собственно содержательно-психологическом содержании являются одними из ключевых при рассмотрении той проблематики, которой и посвящено данное настоящее пособие. В связи с этим не остановиться на психологической сути и понятийном содержании этих терминов мы не можем. Уже на уровне обыденного сознания понятно, что позиции ***руководителя*** и ***лидера*** – это позиции тех, кто занимает ведущее место в официальной и неофициальной внутригрупповой «табели о рангах». В отечественной психологии общепринятыми являются следующие дефиниции этих понятий: лидер – «член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе»;[18] руководитель – «лицо, на которое официально возложены функции управления группой и организации ее деятельности».[19]

Как мы видим, каждое из этих понятий имеет свое особое достаточно самостоятельное значение. В то же время при сравнении позиций лидера и руководителя становится очевидным, что, несмотря на различное происхождение их полномочий (лидер получает их как бы из рук самой группы, руководителю же они вручаются именем и волей более широкой социальной общности), задачи, решение которых вменено им в обязанности, если и не совсем однотипны, то, во всяком случае, не взаимоисключающи.

Здесь, по-видимому, имеет смысл сделать отступление с целью в более развернутой форме, через понимание истории становления понятий «лидер» и «лидерство», уточнить психологическую и, прежде всего, социально-психологическую суть как позиции лидера в какой бы то ни было группе, так и природу и основания лидерства как социально-психологического феномена. Для того, чтобы понять, что мнения о психологической природе лидерства неоднозначны как среди простых обывателей, так и среди психологов-профессионалов можно провести простой

эксперимент. Попросите нескольких людей указать основания лидерской позиции в группе их членства того или иного знакомого им человека. Вы вряд ли столкнетесь с единодушным мнением:

• Он просто прирожденный лидер – сильнее всех, отчаянный, прямо «сорви-голова».

• Он ведь всегда лучше всех знает, что на самом деле нужно коллективу. Вот последите за ним – он больше, чем все они вместе взятые, такой, какой как все.

• Да не в нем дело. Просто ситуация так сложилась. Недавно в поход ходили, а он, оказывается, заядлый турист, произвел впечатление. Но это вот увидите не надолго. У них же семь пятниц на неделе.

Итак, три точки зрения и, соответственно, три причины, обусловливающих лидерство в группе. Кто же из наших собеседников прав? Попробуем разобраться в этом, последовательно проанализировав каждую из высказанных позиций.

1. ***Лидерство – функция индивидуально-психологических особенностей.*** Для тех обывателей, кто придерживается подобного взгляда на природу лидерства возможно явится неожиданностью тот факт, что их подход к пониманию этого явления согласуется с позицией и некоторых психологов-профессионалов. Правда, оценка лидерства исключительно как следствия индивидуально-психологических характеристик получила распространения лишь на начальном этапе изучения этой проблематики.

Наиболее последовательное отражение эта позиция нашла в теории «черт личности». Она базировалась на утверждении, что в основе лидирования лежат врожденные или даже наследуемые преимущества одних людей над другими. В русле этой концепции было проведено большое количество экспериментальных исследований, результатом которых стало выделение личностных свойств и качеств, якобы обусловливающих лидерство. Исследования эти проводились и в лабораторных, и в реально функционирующих группах, среди взрослых, подростков и детей, в условиях деятельности, различной как по структуре, так и по содержанию и целям. Естественно, что количество выделенных будто бы особенных черт «прирожденных» лидеров росло, закономерно порождая путаницу и противоречия.

Уже в конце 20-х годов высказывались серьезные сомнения по поводу правомерности подхода к феномену лидерства как к функции определенного набора врожденных индивидуально-психологических черт, ниспосланных тому или иному

избранному в качестве благодати («харизмы»). В 1940 году американский психолог К. Бэрд, а в 1948 году Р. Стогдилл независимо друг от друга провели сопоставительный анализ выделенных конкретными исследователями наборов будто бы необходимых лидеру качеств и свойств. В результате было со всей очевидностью показано разительное несовпадение сравниваемых списков. Так, например, по данным К. Бэрда более 60 % черт упоминалось лишь один раз, а качеств, названных трижды, было менее 5 %. В различных списках были помещены такие взаимоисключающие характеристики, как непреклонность и умение пойти на компромисс, дружелюбие и жесткость, красноречие и немногословность. Так был опровергнут основополагающий постулат «теории черт». Его ошибочность подтвердило и дальнейшее изучение вопроса.

Справедливая критика основных положений теории «черт лидерства» была осуществлена И. П. Волковым, Ю. Н. Емельяновым, М. Ю. Кондратьевым, Р. Л. Кричевским, А. В. Петровским и другими отечественными психологами, которые неоднократно указывали на ее излишне биологизаторский и, главное, демонстративно элитарный характер.

В то же время нельзя забывать, что многочисленные экспериментальные исследования, проведенные с позиции «теории черт», позволили накопить богатый фактический материал. Не принимать его во внимание было бы неразумно. Наиболее содержательный анализ этих данных был предпринят, прежде всего, с позиции теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах.[20] Было указано на то, что любые попытки оценить важность наличия или отсутствия тех или иных индивидуально-психологических особенностей для лидеров без учета содержательных в социально-психологическом плане характеристик конкретных групп, членами которых они являются, то есть вне контекста их социального окружения, изначально обречены на неудачу.

Возьмем, к примеру, возможные ситуации в учебно-воспитательном коллективе школы. Если попытаться составить список личностных качеств, обеспечивающих педагогу позицию подлинного лидера высокоразвитой группы[21] учащихся, то у исследователя возникнут серьезные затруднения. Каким бы обширным не получился перечень социально одобряемых личностных черт, его нельзя будет расценить как исчерпывающий. Если педагогу удалось организовать подлинно коллективную деятельность учащихся, если взаимоотношения между ними характеризуются стремлением и способностью подстраховать друг друга, взаимопомощью, если каждый готов

взять на себя груз ответственности за общее дело, то успешное достижение основных учебно-воспитательных целей под силу учителям, обладающим самими различными наборами индивидуально-психологических особенностей. В этих условиях недостаточное развитие некоторых личностных качеств педагога компенсируется другими его характеристиками. Например, уступчивость, даже некоторая «мягкотелость» учителей, работающих с классами высокого уровня развития, не оказывается дезорганизующим началом, если, наряду с этими чертами, учителю присуща высокая ответственность за общее дело. Точно также и чрезмерная требовательность, если ей сопутствует справедливость педагога, как правило, не осложняет его взаимодействия со школьниками.

В тех классах, где взаимоотношения школьников в должной степени не опосредствованы совместной деятельностью, где каждый ориентирован, в первую очередь, на решение своих индивидуальных задач, может быть выделен сравнительно небольшой набор личностных качеств педагога, позволяющий ему обеспечивать в целом бесконфликтный характер существования учебной группы и вполне комфортные условия своего лидирования в ней. В основном активность такого учителя, как и его подопечных, направлена на решение задач своей индивидуальной деятельности, эффективность которой в его понимании не связана с успешностью общегрупповой работы. Определяющим мотивом его усилий по разрешению внутригрупповых столкновений является не стремление оптимально организовать совместную деятельность учащихся, а желание сохранить в классе атмосферу хотя бы кажущегося благополучия. И здесь может быть выделен достаточно узкий набор личностных характеристик и стилевых особенностей педагога, отвечающих решению тех задач, которые он расценивает как первостепенные.

Итак, «теория черт» может рассматриваться как относительно верная лишь для групп низкого социально-психологического уровня развития. Что же касается попыток составить исчерпывающий перечень индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих лидерство в группах высокого уровня, то они более чем бесперспективны. Возникает вопрос: может быть наличие или отсутствие у человека тех или иных личностных свойств и качеств вообще никак не отражается на его возможностях занять лидирующее положение в группе? Конечно же, это не так. Принципиальное возражение вызывает лишь трактовка этих качеств как однозначно определяющих возникновение, развитие и реализацию лидерства.

2. ***Лидерство – функция группы.*** В основе этой точки зрения лежит представление о лидере, как о том, кто в большей степени, чем все остальные члены группы, отвечает ее ожиданиям и наиболее последовательно и жестко придерживается принятых в ней норм и ценностей. Казалось бы, подобная позиция вряд ли у кого бы то ни было может вызвать возражения. Но это лишь на первый взгляд.

Если присмотреться повнимательнее, становится ясным, что этот подход неудовлетворителен ни в теоретическом, ни в прикладном планах.

Сначала несколько слов о его теоретическом несовершенстве. В рамках данной теории группа рассматривается как нечто изолированное от социума – будто она не имеет с ним никаких связей, будто процессы, происходящие в ней, ни в коей мере не зависят от широкого социального окружения. Кроме того, утверждение о том, что лидерство как социально-психологический феномен присуще как бы всей группе в целом изначально отрицает необходимость активности лидера и его способность существенным образом влиять на жизнедеятельность сообщества.

Но дело не только, а может быть и не столько в чисто теоретических изъянах данной позиции, сколько в том, что оставаясь верными ей, мы окажемся не в состоянии объяснить многие реальные явления внутригрупповой жизни. Например, многочисленные психологические исследования показали, что в группе высокого уровня развития позиции ее членов по поводу значимых для нее объектов (будь то люди, явления, нормы, ценности и т. д.) по большому счету совпадают. Если придерживаться логики «теории лидерства как функции группы», то вопрос о том, кто же наиболее жестко придерживается общепринятых оценок и мнений попросту излишен. Конечно, это лидер, но, как ни странно, факты утверждают скорее обратное.

В одном из психологических исследований испытуемым, членам одной группы было предложено перечислить личностные качества, которыми, по их мнению, должен обладать их товарищ по сообществу. На основе всех собранных перечней личностных свойств экспериментатор составил список характеристик, которые чаще других встречались в индивидуальных ответах. Затем каждый испытуемый должен был представить этот список в форме ранжированного ряда, то есть упорядочить его, приписав каждой личностной характеристике определенное место в зависимости от ее относительной значимости. Оказалось, что первые места большинство членов группы отвело одним и тем же качествам. Итак, в ходе данного эксперимента группа

продемонстрировала высокую степень сплоченности в форме ценностно-ориентационного единства. Тем более неожиданными на этом фоне выглядели ответы лидера. Не то, чтобы он во всем противостоял позиции группы – ценимые ею свойства личности и в его списке получили достаточно высокие ранги. Но и расхождение было достаточно явным. На первых местах в его экспериментальном бланке оказались личностные особенности, упоминаемые большинством, что называется, «во втором эшелоне». Такое несовпадение можно было бы трактовать по-разному, если бы не было еще одной серии эксперимента. Она проводилась спустя несколько месяцев и представляла собой точное повторение только что описанной процедуры. Некоторое несоответствие оценок лидера и ведомых было зафиксировано и на этот раз, но внимание экспериментатора привлекла немаловажная деталь. Ответы большинства членов группы в целом совпадали с позицией, высказанной лидером в ходе предыдущего опроса. Те качества, которые они еще не так давно рассматривали как второстепенные, теперь оценивались ими наиболее высоко. Казалось бы уже ничто не мешает полному единению мнения лидера и позиции ведомых – его позиция принята группой, но одновременно заметные изменения претерпела уже его собственная точка зрения. Качества, которым раньше в ответах лидера была отведена ведущая роль и которые теперь аналогичным образом оценивались большинством его товарищей, отступили в его глазах на второй план; а их место заняли характеристики, пока еще не воспринимаемые группой как первостепенные.

Эти результаты явно перекликаются с неоднократно проверенными данными, указывающими на существование «идиосинкразического кредита», которым в той или иной мере обладает любой лидер. Группа как бы дает ему разрешение в большей, чем рядовому члену, мере отступать от принятых в ней норм, правда, в том случае, если такая позиция лидера не причиняет видимого ущерба сообществу и не затрудняет выполнения общегрупповых задач. Подобная разумная свобода действий, по сути дела, и позволяет лидеру успешно осуществлять свои функции, реально влиять на жизнедеятельность сообщества и содействовать его развитию. В группах высокого социально-психологического уровня развития во многом именно лидер постоянно обеспечивает своеобразную «зону ближайшего развития», наличие которой позволяет избежать застоя, открывает перспективы и создает условия для движения сообщества вперед. Описанные закономерности, таким образом, вступают в прямое противоречие с основными

положениями теории «лидерство как функция группы», что наряду с целым комплексом и других аргументов, позволяет придти к выводу о ее, по сути дела, несостоятельности.

3. ***Лидерство – функция ситуации.*** Представители этой точки зрения опираются в своих рассуждениях на хорошо известные факты, непосредственно почерпнутые из повседневной жизни и иллюстрирующие неправомерность рассмотрения лидерства как функции личностных свойств или как функции группы. Они приходят к выводу о том, что этот феномен внутригруппового взаимодействия и «расклада сил» является, по своей сути, продуктом, в первую очередь, ситуации, а точнее – многочисленных ситуаций, чередующихся в ходе жизнедеятельности сообщества и меняющих друг друга. Какие же аргументы могут подтвердить справедливость подобного вывода?

Во-первых, один и тот же человек может выполнять лидерские функции в одной ситуации и находиться в роли ведомого, а то и аутсайдера, в другой. В качестве подтверждения можно привести данные, полученные многими исследователями, которые, например, сравнивая положение подростка в классе и в, так называемых, дворовых компаниях зафиксировали любопытную закономерность: чем выше статус подростка в неформальной группе, тем ниже он в классе, и, наоборот, чем выше он в классном коллективе, тем ниже в неформальных группировках подростков.

Во-вторых, человек, занимающий лидерскую позицию в группе, может утерять столь благоприятное положение, не покидая группу и оставаясь ее членом. Особенно часто это происходит в подростковых сообществах, где расстановка сил порой меняется мгновенно. При этом в подавляющем большинстве случаев, бывший лидер, будь на то его воля, не остался бы в группе, отказавшей ему в доверии, но это далеко не всегда возможно. Если в дружеской компании смена лидера нередко приводит к уходу из нее бывшего «заводилы», то ученик, потерявший лидерскую позицию в классе, за исключением из ряда вон выходящих случаев, остается среди своих недавних ведомых, но уже в новой роли.

В-третьих, в условиях разнообразной совместной деятельности, нередко в каждой из ее сфер выдвигается свой лидер, определяющим образом влияющий на жизнедеятельность группы. Так, например, директор школы, будучи официальным ее руководителем, как правило, оказывается одновременно и в роли делового лидера, отвечающего за решение официальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом, и направляющего в этом плане все усилия своих коллег. Но означает ли это, что

именно директору и только ему уготована еще и роль эмоционального лидера, «души коллектива», того, к кому идут со своими личными тревогами и радостями, от кого ждут участия и дружеской поддержки? Эти функции нередко выполняет другой член группы.

Итак, каждый из нас способен без труда проиллюстрировать высказанные позиции, даже основываясь только на своем собственном опыте. Чем не доказательство жизненности, а, значит, и справедливости «ситуационной теории»? Но не стоит спешить с выводами хотя бы до тех пор, пока не прояснено то, каков смысл для авторов «ситуационной теории» основного ее понятия – «ситуация». Попытаемся занять наиболее последовательную позицию. Поочередно исключим из рамок анализа индивидуально-психологические черты лидера, особенности процесса его выдвижения группой, характер взаимоотношений лидера и ведомых. Что же в этом случае определяет ситуацию? Исключительно внешние по отношению к группе воздействия, влияния и обстоятельства. Активность группы в целом и каждого из ее членов в отдельности, в том числе, конечно, и лидера, в данном случае, по сути дела, не рассматривается как сколько-нибудь значимый фактор. Трудно отказать в справедливости Ж. Пиаже, согласно которому при подобном ракурсе рассмотрения лидер обезличен и превращен в своего рода «флюгер», подвластный любому порыву ветра. Не лишним будет здесь добавить и то, что подобная судьба в рамках этого подхода уготована и всей группе в целом.

Итак, три точки зрения на причины, обусловливающие феномен лидерства мы последовательно проанализировали. Как видим, ни одна из них не выдержала сколько-нибудь серьезной критики. Может быть неверной была сама постановка вопроса с позиции «или – или»: лидерство функция или индивидуально-психологических особенностей, или группы, или ситуации? Ответ на этот вопрос дает, прежде всего, сама история развития проблематики лидерства в психологической науке. Как писал еще Р. Л. Кричевский: «…с 60-х годов в американской социально-психологической литературе обнаруживаются довольно отчетливые тенденции к объединению разрозненных ранее аспектов изучения лидерства в целостный подход».[22] Возникает вопрос: в чем же состоит целостность этого подхода? В первую очередь в том, что позиция «или – или» уступает место принципиально иной, по сути своей, диалектической позиции «и – и»: и свойства личности, и свойства группы, и свойства ситуации. Такой подход в социальной психологии лидерства известен под названием ***«синтетических теорий»***. Их серьезное

преимущество по сравнению с «теорией черт», теорией «лидерство как функция группы» и «ситуационной теорией» – комплексный, целостный характер изучения социально-психологического феномена лидерства.[23]

Понятно, что система отношений межличностной значимости, в том числе и в ее наиболее ярком проявлении лидерстве и руководстве – не может рассматриваться без опоры на такие фундаментальные понятия в этой области и в социально-психологической науке в целом, как ***«статус»*** и ***«роль»***. Эти понятия введены и описаны еще в 1936 году американским психологом Р. Линтоном, который рассчитывал, опираясь на них, построить модель поведения людей в контексте различных ситуаций. В целом сегодня подход, предложенный Р. Линтоном, остается в силе. Так, по мнению В. Б. Ольшанского, «роль – это динамический аспект статуса», так как «статус отвечает на вопрос: “кто он?”, а роль – “что он делает?”».[24] В последних словарно-справочных изданиях статус определяется как «положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии»,[25] а роль как «соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса и позиции в обществе в системе межличностных отношений».[26] Означает ли это, что люди, имеющие один и тот же статус, выполняют соответствующую ему роль одинаково? Не только экспериментальные исследования, но и сама жизненная практика подсказывают отрицательный ответ на этот вопрос. Если роль в определенном смысле «безлична», то есть деперсонифицирована, а ролевые предписания неизменны вне зависимости от конкретного носителя роли, то индивидуальным способом ее реализации является ***ролевое поведение***. Именно это понятие характеризует личностные особенности конкретного носителя роли. Ролевое поведение учитывает уникальные индивидуальные психологические характеристики личности и неповторимые конкретные условия реализации ею социальной роли, в которой эта личность функционирует. Другими словами, сколько исполнителей роли – столько и вариантов ее исполнения.

По сути дела, в ролевом поведении сливаются индивидуально-психологические особенности партнеров по взаимодействию и те ролевые предписания, которые задает жесткое ограничение «канала» их трансляции. Выход за границы данного «канала» означает выход за рамки роли и, тем самым, не позволяет подобную активность рассматривать как собственно ролевое поведение. В то же время еще раз подчеркнем, что роль применительно к той активности, с помощью которой она

реализуется, представляет собой не «нить», а именно «канал», позволяющий субъекту варьировать свою активность. Практически жестко посередине данного «канала» осуществляется поведение субъекта, который оказывает на своего партнера по взаимодействию ***функционально-ролевое влияние***, а все своеобразие реализации роли, другими словами, своеобычность ролевого поведения, как правило, приводит к ***индивидуально-специфическому влиянию***. В социальной психологии эти два вида влияния, рассматриваемые в качестве результатов воздействия, определяются следующим образом: функционально-ролевое влияние – «вид влияния, характер, интенсивность и направленность которого определяются не личными особенностями партнеров по взаимодействию, а их ролевыми позициями»,[27] а индивидуально-специфическое влияние – «форма персонализации, которая осуществляется благодаря трансляции индивидом другим людям своих личностных характеристик в виде неосвоенных еще ими образцов личностной активности».[28]

Возьмем, к примеру, роли лидера и руководителя группы. В психологической науке существуют такие понятия, как ***«стиль лидерства»*** и ***«стиль руководства»***. Именно так традиционно обозначается для лидера (или руководителя) система приемов воздействия на ведомых (или подчиненных). Для того, чтобы определить какого стиля придерживается конкретный лидер или руководитель, необходимо выяснить, на что он, в первую очередь, ориентируется, строя свои взаимоотношения с партнерами по группе. Как правило, выделяют три основных стиля – авторитарный, демократический, попустительский. Понятно, что в силу самих своих ролей, лидер и руководитель в той или иной мере значимы для группы, но степень такой значимости в разных группах существенно варьирует. Зависит это, конечно, от множества причин. Среди них и индивидуально-психологические особенности руководителя или лидера, и их стилевые особенности, и социально-психологические характеристики групп, и задачи, которые эти группы решают в различных ситуациях, и многие другие условия. Чаще всего значимость одного человека для другого или для других в этом плане в социальной психологии определяется с помощью терминов ***«референтность»*** и ***«авторитет»***.

Референтностью называется «зависимость субъекта от других лиц, выступающая как избирательное отношение к ним в условиях, когда необходимо понять, оценить объект, вообще как-то отнестись к нему».[29] В любой реально функционирующей группе постоянно возникают проблемные ситуации, когда членам

группы для принятия того или иного решения необходимо соотнести свои взгляды, мнения, позиции. Отдельный член группы обычно не стремится «перебрать» мнения всех своих партнеров по сообществу, чтобы сориентироваться в обстановке, проверить справедливость своих взглядов и утвердиться в правильности выбранных им стратегии и тактики поведения. Для решения этой задачи он, как правило, обращается к мнению лишь одного или нескольких людей, наиболее значимых в этом плане для него. Именно они и выступают для него в качестве референтных лиц в данной сфере взаимодействия. Референтное лицо, или объект референтных отношений – человек, на мнение которого ориентирован субъект этих отношений, чьи взгляды и позиции последний принимает во внимание в первую очередь, с чьими нормами и ценностями он соотносит свое поведение. Как правило, наиболее референтными в группе лицами являются лидер и руководитель, но в ряде случаев эту позицию в рамках какой-то отдельной сферы жизнедеятельности группы может занимать и лицо, не имеющее высокий интрагрупповой статус. Порой это совершенно не означает, что тот человек, для которого эти люди референтны, относится к ним позитивно. Имеется в виду сам факт их значимости для индивида, возможно не основанной на их личных достоинствах, а отражающий важность той роли, которую играет в группе каждый из них.

Что касается ***авторитета***, то этим термином обозначается «внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности».[30]

Итак, мы очень бегло ознакомились с основными опорными понятиями, не используя которые, было бы практически невозможно начать сколько-нибудь содержательный разговор по интересующей нас проблематике – «отношения межличностной значимости». Другие термины, которые встретятся в тексте, получат объяснение непосредственно по ходу изложения.

Вопросы для обсуждения

1. Назовите цифровые нижнюю и верхнюю границы малой первичной группы. Обоснуйте свой ответ.

2. Чем первичная малая группа отличается от вторичной? Приведите примеры таких групп.

3. Чем отличаются формальные малые группы от неформальных? Приведите примеры подобных групп.

4. Какие типы дружеских компаний преимущественно существуют в рамках формальной группы – школьный класс?

5. Охарактеризуйте трехвидовую групповую структуру по Г. Гибшу и М. Форвергу. Укажите особенности структуры для решения задачи, ролевой структуры и ранговой структуры.

6. Сравните подход Г. Гибша и М. Форверга с подходом Г. М. Андреевой к пониманию интрагруппового структурирования.

7. Что такое универсально значимые групповые структуры? Назовите две-три из них.

8. Чем моноструктурированная группа отличается от полиструктурированной? Проведите сравнительный анализ на конкретных примерах.

9. Сравните понятия «руководитель» и «лидер». Приведите конкретные примеры.

10. Охарактеризуйте теории лидерства как функции индивидуально-психологических особенностей. В чем преимущества и в чем недостатки этого подхода?

11. Охарактеризуйте теории лидерства как функции группы. В чем преимущества и в чем недостатки этого подхода?

12. Охарактеризуйте теории лидерства как функции ситуации. В чем преимущества и в чем недостатки этого подхода?

13. Дайте сравнительную характеристику таким понятиям, как «статус», «роль», «ролевое поведение».

14. В чем особенности функционально-ролевого и индивидуально-специфического влияния? Обоснуйте свой ответ с помощью конкретных примеров.

15. Соотнесите понятия «референтность» и «авторитет». Какое из них отражает более развитую форму отношений межличностной значимости? Обоснуйте свой ответ на конкретном примере.

Рекомендуемая литература

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 2002.

2. Психология развивающейся личности. М., 1987.

3. Социальная психология. Словарь./Под ред. М. Ю. Кондратьева// Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах/Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005.

4. Социальная психология. Учебное пособие для педвузов/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Глава 2
Авторитет и отношения авторитетности как высшая форма отношений межличностной значимости в реально функционирующей малой группе

В повседневной речи слово «авторитетный» употребляется как одно из возможных обозначений, фиксирующих факт социальной влиятельности личности или группы людей, и в этом плане выступает, по сути дела, как синоним определений «важный», «значительный», «уважаемый» и т. п. Подобная ситуация, характеризующаяся тем, что обыденное сознание смешивало и смешивает понятие «авторитет» с близкими по смыслу, родственными ему, но никак не содержательно тождественными терминами, не могла не отразиться на четкости собственно научного понимания этого феномена.

Например, нередко в специальной литературе понятия «авторитет» и «лидер» в содержательном плане, что называется, «слипаются». Они употребляются в текстах рядом друг с другом не для того, чтобы подчеркнуть специфику каждой из двух этих психологических реальностей, лежащих за терминами, а лишь для того, чтобы при изложении мысли избежать ненужной тавтологии. Данное явление наблюдается, хотя в многочисленных исследованиях демонстрируются принципиальные различия в трактовке понятий «лидер» и «авторитет», однозначно указывается на их специфическую соотнесенность, состоящую в том, что лидер всегда является авторитетом, хотя бы в одной достаточно значимой для группы сфере ее жизнедеятельности, а «авторитет» далеко не всегда выступает в роли лидера, так как может не управлять сообществом и не брать на себя решение какой-либо сколько-нибудь значимой групповой задачи. Но факт нечеткости, размытости границ в определении феномена авторитета не может быть объяснен до конца влиянием неструктурированности обыденного сознания на понятийное содержание научного тезауруса. Одной из причин сложившихся представлений об авторитете является сама история исследования феномена авторитета и отношений авторитетности в реально функционирующей малой группе. Она достаточно

продолжительна и состоит из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных и при этом вполне самоценных этапов.

На первоначальном этапе своей проработки проблематика авторитета (также как и практически все остальные аспекты многогранного и многоаспектного феномена социального влияния) была жестко привязана к основной цели – оптимизировать отношения в управленческой системе «руководитель – исполнители», «начальник – подчиненные». Подобная установка, а также объективная сложность вычленения собственно отношений авторитетности, которые, как правило, оказываются закамуфлированными при реальном соединении в одном лице властных полномочий и авторитета в глазах починенных, обусловили вполне объяснимое, но при этом содержательно неоправданное смещение акцента исследования с собственно феномена авторитета на будто бы его единственно возможного носителя – руководящее звено управленческой системы.

Таким образом, довольно продолжительное время господствовал взгляд на авторитет как на своего рода функцию тех или иных индивидуально-психологических особенностей руководителя. Подобный подход к рассмотрению авторитета является не просто аналогией, а по существу результатом прямой экспансии на данную область науки теории «черт лидерства».

Достигнутые в 70–80-х годах прошлого века определенные позитивные сдвиги в анализе самого феномена авторитета и отношений авторитетности в группе в основном связаны с интериндивидным подходом. Одна из сложившихся тогда теорий, теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах[31] – положила начало целому циклу экспериментальных исследований. Целью этих работ стало выявление и описание социально-психологических феноменов, наличие которых характеризует группы низкого и высокого уровня развития. В рамках данной теории групп понятие «авторитет» интерпретировалось как осознанная внутренняя готовность делегировать другой личности право на принятие ответственного решения и оценку значимых обстоятельств совместной деятельности.

Таким образом, уже сама теоретическая позиция оказывается в корне отличной от понимания авторитетности как простой функции свойств и качеств индивида и заведомо не ограничивает лишь руководителями круг авторитетных лиц.

Так, например, в диссертации В. А. Зозуля[32] был осуществлен социально-психологический анализ особенностей авторитета в управлении деятельностью органов внутренних дел.

Отметим, что им изучались особенности авторитета подчиненного в глазах руководителя. Выбор такого объекта, с одной стороны, позволил автору доказать неправомерность ограничения круга авторитетных лиц лишь людьми, наделенными формальной властью, а с другой – создать такую экспериментальную ситуацию, которая изначально исключала бы опасность контаминации власти и авторитета. Полученные результаты, в частности, показали, что в группах высокого уровня развития руководители склонны авансировать доверие, побуждая подчиненных его оправдывать. В группах относительно невысокого уровня развития руководители, как правило, оценивая участие своих подчиненных в деловой и эмоциональной интеграции группы, демонстрируют обратную тенденцию – занижают оценку по сравнению с той, которую дает себе сама группа. Аналогичные результаты независимо от В. А. Зозуля были получены и М. И. Фроловой, изучавшей психологические особенности эффективно и неэффективно работающих спортивных тренеров.

Кроме работ, непосредственно направленных на изучение авторитета, в 70–90-х годах 20 века был осуществлен ряд экспериментальных исследований, косвенно затрагивающих эту проблематику. Широкая представленность интересующего нас круга вопросов в различных работах, казалось бы, не имеющих к нему прямого отношения, обусловлена не только тем, что понятие «авторитет» нередко использовалось авторами как объяснительное при интерпретации результатов исследования лидерства, руководства, референтности, характера межличностного восприятия, статусно-ролевых ожиданий и т. д., но и тем, что еще недостаточно четко была выявлена специфика этого одного из узловых понятий социально-психологической науки.

На первом этапе развития теории деятельностного опосредствования межличностных отношений (в силу самих задач этого периода) исследования авторитета ограничивалась анализом преимущественно на интериндивидном уровне. Как уже отмечалось, авторитет личности рассматривался как феномен, характерный для групп достаточно высокого уровня развития. Проблема формирования отношений авторитетности оказалась как бы несколько в стороне, за рамками экспериментальной практики, нацеленной преимущественно на выявление и описание уже сложившихся отношений авторитетности. Данный факт объясняется тем, что и формирование отношений авторитетности, и их реализация происходят в совместной деятельности и общении. Это затрудняет разделение двух

принципиально различных стадий становления авторитета – стадии апробации отношений авторитетности (проверки кандидатов на право занимать эту позицию) и стадии реализации уже сложившихся, зрелых отношений авторитетности.[33]

В связи с этим, по-видимому, имеет смысл вновь обратиться к приводившемуся выше определению авторитета личности как внутреннему признанию за ней права принимать ответственные решения и оценивать значимые обстоятельства в совместной деятельности. Вторая часть этого определения, указывающая «на признание за авторитетом права оценивать значимые обстоятельства в совместной деятельности», выводит нас на проблематику, разработанную в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений, а именно, на проблему референтности.

Если референтность понимается как «форма субъект-субъект-объектных отношений, выражающая зависимость субъекта от другого индивида и выступающая как избирательное отношение к нему в условиях задач ориентации в личностно значимом объекте»,[34] то нетрудно заметить, что в этом случае и феномен референтности явно подпадает под вторую часть определения авторитета. Не означает ли это, что данные два понятия совпадают? Есть все основания ответить на этот вопрос отрицательно, хотя нельзя не согласиться с тем, что «явления референтности и авторитетности образуют единство, хотя и не являются тождественными. Можно предположить, что лицо, являющееся авторитетным в каком-либо отношении, является в том же отношении референтным, хотя не всякое референтное лицо является авторитетным».[35]

Частичное совпадение определений понятий «авторитет» и «референтность» не следует расценивать как показатель несостоятельности теоретических построений, скорее наоборот, в данном случае мы имеем дело с последовательным анализом различных уровней интериндивидных аспектов авторитета. Что же касается некоторой тенденции к отождествлению явлений референтности и авторитета, то объяснение этому следует искать в объективных (как экспериментальных, так и теоретических) трудностях разведения двух стадий становления авторитета. Причиной тому было, по сути дела, отсутствие на определенном этапе развития теории важнейшего «звена – разделителя», определяющего границы этих двух фаз становления отношений авторитетности.

В основу экспериментального исследования авторитета на этом этапе была положена не традиционная схема, в которой индивид, в чьих глазах авторитетен интересующий нас человек,

либо вообще не принимался в расчет, либо присутствовал имплицитно, но более сложная модель, подчеркивающая невозможность определения феномена авторитета, при вынесении за рамки анализа другого или других индивидов.

Таким образом, схема была дополнена вторым индивидом, с одной стороны, являющимся объектом авторитетного влияния первого лица, а с другой – столь же активным, как и последний, субъектом отношений авторитетности. Все же эта модель не позволяет исчерпывающим образом раскрыть роль второго субъекта. В ней остаются до конца не выясненными решающие основания авторитета. Ведь в совместной деятельности и общении авторитетные отношения лишь складываются, формируются и реализуются, в то время как основание авторитета несомненно находится вне актуальных деятельностных связей субъектов отношений авторитетности. Интраиндивидные качества (черты, особенности личности) не могут претендовать на роль этих оснований, о чем свидетельствует анализ данных, наработанных в русле теории «черт лидерства» (отметим при этом, что даже расширение сферы интраиндивидного анализа за счет введения второго индивида в принципе не многое меняет).

Отмечая сложности, возникающие при анализе проблемы авторитета на предшествующих этапах разработки теории деятельностного опосредствования межличностных отношений, нельзя забывать, что в настоящее время эта концепция находится на качественно новой фазе своего развития, характеризующейся экстраполяцией основных принципов и идей социальной психологии в сферу изучения личности (концепция персонализации). Этот качественный шаг не мог не отразиться и на понимании интересующих нас проблем. На основании сказанного, историю изучения феномена авторитета в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений, разумеется, условно можно разделить на два этапа. Отметим, что подобное, еще раз подчеркнем, сугубо условное разведение, осуществляется лишь в связи с целями рассмотрения конкретной проблемы отношений авторитетности и не совсем точно отражает реальное положение дел, так как четкой временной границы между этапами не существует, хотя бы в силу того, что задачи первого из них в определенном смысле выступают как составляющие задачи второго.

Развитие концепции персонализаци позволило принципиально углубить анализ рассматриваемого феномена авторитета посредством введения третьего, метаиндивидного измерения, что ведет к более эвристичному взгляду на проблему,

чем тот, который возможен при традиционной дихотомии «интра – интер».

Применительно к отношениям авторитетности это означает принятие следующей модели, предложенной М. Ю. Кондратьевым: индивидуальные особенности авторитетного лица – процесс отработки, формирования авторитетных отношений в условиях совместной деятельности и общения – идеальная (внеактуальная) представленность авторитетного лица в сознании другого – реализация отношений авторитетности в совместной деятельности и общении. Таким образом, учитываются четыре аспекта отношений: интраиндивидный – интериндивидный – и через призму метаиндивидного – интериндивидный. Конкретизацией данной схемы может служить структурно-компонентное описание отношений авторитетности: а) индивидуальные качества и свойства референтного лица (S1), либо благоприятствующие, либо затрудняющие завоевание им авторитетной позиции в группе партнеров (S2) по взаимодействию; б) отношения межличностного предпочтения, с одной стороны, являющиеся своего рода проверкой кандидата на право занимать авторитетную позицию, а с другой – представляющие собой важнейший канал трансляции личности этого кандидата; в) идеальная представленность S1 в сознании S2, обусловленная значимостью для S2 тех изменений «смысловых образований», которые были произведены S1 на предыдущем, непосредственно деятельностном этапе формирования отношений авторитетности и готовность S2 признать право S1 на принятие ответственного решения в условиях совместной деятельности; г) реализация отношений авторитетности, т. е. практическое предоставление подобного права и практическое его осуществление в условиях совместной деятельности S1 и S2.[36]

Итак, можно выделить три основных этапа разработки проблематики авторитета: господство интраиндивидного подхода; преобладание интериндивидного подхода с учетом интраиндивидного аспекта; комплексный подход к изучению авторитета и отношение к авторитетности с учетом трех (интер-, интра-, мета-) координат анализа. При этом именно третий «синтетический» по своему характеру способ анализа феномена авторитета позволяет построить его структурно-компонентную структуру, раскрывающую подлинную специфику той психологической реальности, которая лежит за социально-психологическим понятием авторитет.

Совершенно очевидно, что взаимоотношения между двумя индивидами до того момента, когда они могут быть уже

охарактеризованы как отношения авторитетности, должны пройти стадии, отражающие качественное повышение уровня межличностной значимости одного из субъекта для другого.

Взаимоотношения, характеризующие исходную стадию формирования отношений авторитетности, в первую очередь, основаны на значимости одного индивида как ***источника важной для другого информации***. Отметим, что в глазах этого другого данный индивид вполне может оказаться даже в некоторой степени лишенным своей индивидуальности, его личностные качества и свойства могут вообще не фиксироваться и восприниматься как сугубо негативные, но это ни в коей мере не умаляет его ценности как обладающего необходимыми сведениями. В то же время ориентированного в этом плане индивида далеко не всегда интересует мнение «информатора», его оценка ситуации, его интерпретация сообщаемых фактов. Иными словами, не личностная позиция «информатора» необходима обращающемуся к нему лицу для ориентации в значимой ситуации, а доступные «информатору» сведения. Подобные отношения во многом ситуативны. Они складываются и реализуются лишь в условиях дефицита информации и теряют всякий смысл для обеих сторон, если информация становится в необходимой степени доступной заинтересованному лицу.

Попытаемся проиллюстрировать данную ситуацию на примере педагога, находящегося в роли значимого лица как источника информации. По сути дела, эти взаимоотношения характеризуют исходную стадию формирования отношений авторитетности.

В ходе исследований[37] было выяснено, что практически любые педагоги в той или иной мере значимы для учащихся. Правда небольшая их часть оказалась значима лишь как «источник информации». Было продемонстрировано, что и в условиях техникума (это был 1986 год), и в условиях вуза (исследование проводилось в 2003–2004 году), некоторые педагоги не оказались собственно личностно значимыми для своих учащихся, но предстали в роли носителей крайне важной как в предметном, так и в личностном плане информации. Что касалось техникума, то испытуемым был предложен вопрос: «В каком цехе предприятия-шефа Вы хотели бы проходить производственное практику?» В случае со студентами вуза этот вопрос по сути своей был тот же, но звучал иначе: «В какой организации Вы хотели бы проходить производственную практику на этом курсе?» (опрос проводился среди студентов четвертого курса психологических факультетов ряда московских вузов). Многие учащиеся (и студенты техникумов, и студенты вузов)

были попросту не в состоянии самостоятельно решить задачу, так как не были знакомы со спецификой работы конкретной организации. В таких случаях им предлагалось назвать того, к кому они хотели бы обратиться за информацией. При этом следует отметить, что специально оговаривалось: эта информация будет дана в письменном в виде, в форме «сухой» справки, лишенной каких бы то ни было оценок, советов и рекомендаций. Более того, был создан такой временной режим, что возможность личного контакта до тех пор, пока испытуемый выносил решение, предусматривал лишение испытуемого контакта с тем, информация от кого, им была запрошена. Большинство испытуемых и в техникумах, и в вузах выразило недвусмысленное желание обратиться, в первую очередь, в техникуме – к мастеру производственного обучения, а в вузе – к куратору практики. Параллельно эти же учащиеся в ходе косвенного опроса оценивали тех людей, от кого они и запросили данную информацию. Полученные в ходе этого опроса данные позволили сделать вывод о том, что позиция «источник информации» еще не гарантирует педагогу положительной оценки со стороны учащихся. Наряду с позитивными личностными свойствами и качествами, которыми подростки и юноши характеризовали своих наставников, встречались экспериментальные бланки, содержащие в основном негативные личностные характеристики. Правда, следует специально отметить, что нейтральных качеств в этом плане практически замечено не было, были лишь отдельные случаи упоминания в качестве характеристик некоторых не имеющих отчетливо «личностного звучания» свойств, например, «хорошо выглядит», «физически сильный», «хорошо одевается», «плохо одевается», «высокий», «блондинка» и т. п. Кроме того, встречались бланки (их было небольшое число), в которых характеристика педагога, заявленного в качестве обладателя интересующей испытуемых информации, ограничивалась лишь указанием его формальной роли или возрастных характеристик. При этом, задавая дополнительные, уточняющие вопросы, экспериментатор сталкивался, как правило, с фактом того, что испытуемые явно испытывали серьезные затруднения в определении собственно личностных особенностей своего наставника.

Заметим, что, несмотря на своеобразие контингента испытуемых, закономерности, которые были выявлены в этом эксперименте могут быть легко, и при этом оправданно отнесены к ситуации и в средней общеобразовательной школе.

Учитель, в силу самой своей роли, практически всегда в большей или меньшей степени является значимым для

школьников как источник важной для них информации, особенно в сфере учебной деятельности. В глазах учащихся педагог может оказаться в некоторой степени лишенным индивидуальности: его личностные качества могут вообще не фиксироваться или даже восприниматься откровенно негативно, что, однако, не умаляет его значимости как обладателя необходимых сведений. В этом случае учащихся далеко не всегда интересует мнение учителя, его интерпретация сообщенных фактов. Школьнику необходима не личностная позиция учителя, а тот объем знаний, которым он располагает. Подобные отношения во многом ситуативны, они складываются и реализуются лишь в условиях дефицита информации и разрушаются, если она в достаточном объеме оказывается доступной заинтересованному лицу. Другими словами, на этапе формирования отношений авторитетности, связанными лишь с этапом «значимое лицо – источник информации», обращающемуся к педагогу учащемуся необходима не личностная позиция, а тот объем знаний, который востребован в логике крайней заинтересованности индивида, понимающего, что его адресат подобными знаниями располагает.

Если отвлечься от ситуации в образовательном учреждении, то достаточно легко представить себе обстоятельства реального задания своему сотруднику руководителем какого-либо коммерческого предприятия, когда последний поручает своему подчиненному «разведать, кто и в каком объеме задействует его контрагента». В этой ситуации отчет в логике «как мне кажется», «по моему мнению», «на мой взгляд» будет со всей очевидностью отклонен, а информация в форме «я видел», «я заметил», «я знаю» будет принята, так как именно не личностно оцененная картина, а по сути дела «фотографическая» информация в данном случае окажется для «заказчика» более значимой, чем результаты ее осмысления и сделанных выводов того, кто не является личностно значимым.

На принципиально иной основе строятся референтные отношения. В этом случае в центре внимания индивида оказывается не только и не столько информация, за которой он, в конечном счете, и обращается к другому, сколько ее оценка данным конкретным лицом, уже хотя бы поэтому оказывающимся для него референтным. Именно мнение референтного лица интересует, в первую очередь, обращающегося к нему индивида. Здесь уже можно говорить о «личностном видении», «личностном различении» субъекта, к которому обращаются за сведениями как необходимом условии принятия обоснованного решения, чего не скажешь об отношениях с «информатором». Высокая референтность индивида для другого не в коей мере не

исключает возможности ярко выраженного негативного отношения этого другого к нему как к личности. Несмотря на то, что отношение референтного лица к интерпретируемым фактам и обстоятельствам, играет роль своего рода ориентира в жизнедеятельности индивида, последний далеко не всегда прислушивается к этой оценке, нередко не согласен с ней, не принимает ее как неоспоримо верную, а иногда может использовать ее как материал для обоснования своей позиции «от противного». Но именно к нему, к этому конкретному лицу субъект обращается для того, чтобы окончательно убедиться в правильности избранного решения.

Реальность именно такого положения дел получила экспериментальное подтверждение. В эксперименте, проведенном А. В. Воробьевым,[38] принимали участие школьники 5–7 классов. В ходе исследования была использована оригинальная экспериментальная процедура, названная автором «Лотерея». Она предусматривала проведение двух серий опытов. На первом этапе школьники по одному приглашались в комнату, где на столе были разложены привлекательные для детей этого возраста предметы (жевательные резинки, значки, брелоки и т. д.). На другом столе лежали запечатанные билеты. Каждый испытуемый получал инструкцию, смысл которой заключался в следующем. Подросток должен был распечатать выбранный билет и взять тот предмет, из лежащих на столе, который был в нем указан. При этом в инструкции особо оговаривалось, что билет не нужно показывать экспериментатору. Сам же экспериментатор после проведения инструктажа под тем или иным предлогом выходил из комнаты и вел наблюдение за испытуемым с помощью скрытой видеокамеры. В связи с тем, что все билеты, разложенные на столе, были «пустые», каждый школьник неизбежно попадал в ситуацию нравственного выбора. Он оказывался перед альтернативой: выполнить инструкцию и тем самым остаться без выигрыша или присвоить наиболее интересный для него предмет, воспользовавшись отсутствием экспериментатора и условием лотереи, согласно которому билет можно никому не показывать.

Вторая серия опытов проводилась на следующий день. Экспериментальная ситуация была та же, что и в первой серии за исключением лишь одной детали. На столе, где были разложены «выигрыши», помещался портрет размером 30×40 учителя, снятого в фас с четкой фиксацией глаз в объектив. Здесь немаловажен тот факт, что для эксперимента были отобраны педагоги, работающие одновременно и классными руководителями, и учителями-предметниками в экспериментальных классах и имеющие продолжительный стаж

работы именно с этими школьниками. Таким образом, можно было с уверенностью говорить о несомненной референтности этих учителей для испытуемых.

А. В. Воробьев фиксировал поступки каждого испытуемого в первой и второй серии и затем проводил сопоставительный анализ. Понятно, что эти поступки могли быть только двух видов: а) социально одобряемые, когда испытуемый сообщал, что ему достался «пустой» билет; б) социально не одобряемые, когда испытуемый, несмотря на то, что билет был «пустой», присваивал какой-то выигрыш. Результаты эксперимента показали, что во второй серии поведение многих испытуемых, по сравнению с первой серией, резко изменилось. Часть тех, кто совершил в первой серии социально не одобряемый поступок, в случае «идеального» присутствия учителя избирал иную тактику своего поведения. Ученик сообщал, что билет «пустой». В то же время были получены и прямо противоположные результаты. Некоторые школьники, честно выполнившие инструкцию в первой серии, нарушили ее во второй, присвоив не полагавшийся им выигрыш.

В чем же здесь дело? Конечно, не в таинственной силе портрета как такового. Влияние на нравственную сферу личности школьника оказал не он, а учитель, который на нем изображен. И не в момент проведения эксперимента, а раньше – в ходе реального взаимодействия со своими воспитанниками. Не будем забывать, что это был референтный для учащихся учитель. Когда же ученику предъявлялся портрет, в его сознании как бы всплывал, актуализировался образ педагога, со взглядами, позицией, мнением которого учащийся начинал соотносить свои поступки. В результате этого и менялось поведение школьника во второй серии опытов. 41,4 % таких референтных учителей оказали позитивное влияние на школьников, которые в первой серии эксперимента совершили социально не одобряемый поступок. Психологическая сущность этого явления достаточно понятна. Более того, проявление подобной закономерности в ходе эксперимента можно было с определенной долей уверенности предвидеть. Другое дело, зафиксированный факт негативного влияния на учащихся более, чем трети педагогов. В результате чего школьники изменили свое поведение с социально одобряемого на социально не одобряемое. По-видимому, здесь мы сталкиваемся с актом протеста, с поведением, обусловленным позицией несогласия, неприятия норм и ценностей, носителем которых является в их глазах педагог. Как уже указывалось выше, это не означает, что учитель не референтен для данного школьника. Более того, нередко, к сожалению, негативно референтный учитель оказывается более значимым для

подростка, чем позитивно референтные для него люди.

Наделенный полномочиями своего положения и в силу этого способный существенно влиять на жизнедеятельность класса, учитель, как правило, является для учащихся референтным лицом, мнение которого они учитывают при решении как личных, так и общегрупповых задач. В связи с этим практически любой школьник, прежде чем избрать ту или иную тактику своего поведения, пусть даже идущую в разрез с требованиями педагога, считает должным соотнести свои намерения с позицией учителя. И хотя эта позиция не обязательно будет принята школьником, она окажет определенное влияние на его последующие поступки.

Качественно более высоким уровнем значимости одного индивида для другого характеризуются авторитетные отношения. В отличие от «референтной стадии развития отношений межличностной значимости», обусловленной заинтересованностью одного из субъектов этих отношений в знании мнения другого по поводу какого-либо объекта, явления, события, на этой более высокой стадии развития взаимоотношений авторитетному лицу авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как прямое руководство к действию. Более того, ему предоставляется право единолично принимать ответственные решения в условиях значимой совместной деятельности. Само собой разумеется, что такие отношения и являют собой пример ярко выраженного личностного предпочтения и имеют глубоко личную эмоциональную окраску.

Так, например, оценка авторитетного педагога учащимися практически всегда сугубо позитивна. Если у референтного учителя школьники, не отрицая его значимости для них, нередко констатируют наличие не только импонирующих им качеств, но и негативных личностных свойств, то, характеризуя педагога, пользующегося у них авторитетом, они описывают его качества исключительно со знаком «плюс». Более того, одни и те же качества педагога могут принципиально по-разному оцениваться одними и теми же школьниками в зависимости от того, о ком идет речь – об авторитетном или неавторитетном учителе.

Можно привести такой пример. В одном из осуществленных нами исследовании участвовали учащиеся 10 класса и работающие с ними педагоги. В ходе эксперимента выяснилось, что для части школьников в сфере межличностных отношений авторитетной оказалась учительница биологии, которая была их классным руководителем на протяжении целых пяти лет (с 4 по 9 класс). Для этих же школьников референтной в той же сфере жизнедеятельности класса была и учительница истории, их новый

классный руководитель. При этом ее референтность базировалась, в первую очередь, по-видимому, на значимости для школьников ролевой позиции классного руководителя. Что же касается личностного авторитета, то им, к сожалению, эта учительница в глазах школьников не обладала. Более того, здесь скорее можно было говорить об уже рассмотренном случае негативной референтности. Надо заметить, что по целому ряду показателей эти две учительницы были достаточно близки. Они были примерно одного возраста, имели одинаковый стаж работы в школе, их роднил и стиль работы, общим был и интерес обеих к туризму, да и по характеру они были схожи. То, что нового классного руководителя ребята с самого начала приняли «в штыки», было обусловлено не их неприятием каких-то ее личностных качеств, а лишь тем, что они не могли забыть своего прошлого наставника. Кстати, в дальнейшем все вошло в свою колею, но в момент исследования ситуация еще была достаточно напряженной. Это показали и данные эксперимента.

Посредством косвенного опроса учащихся были выявлены различные качества и свойства, которыми, по мнению десятиклассников, обладали их бывшая и новая классные руководительницы. Интересно, что в целом школьники назвали примерно одни и те же характеристики. Например, чаще всего при оценке и учительницы биологии, и учительницы истории, встречалась такая характеристика, как требовательность. Это полностью соответствовало действительности. Ни одну, ни другую учительницу нельзя было отнести к разряду тех, кто готов пойти на компромисс, не способен добиться поставленной цели, даже если это грозит некоторыми осложнениями во взаимоотношениях с классом. И все же, несмотря на видимость идентичности оценок, они по своей сути более, чем не совпадали. Эти различия проявились, когда учащимся было предложено обозначить знаком «плюс» те качества, которые они считают положительными и необходимыми для педагога, а знаком «минус» те качества, которые следует рассматривать как нежелательные. Стоило испытуемым выполнить эту инструкцию и уже ни о каком сходстве в оценках педагогов не могло быть и речи. Бланки с оценкой авторитетного учителя были буквально испещрены аккуратно выведенными «плюсами», а напротив характеристик, приписываемых новому классному руководителю разместились размашистые «минусы».

Следует остановиться еще на одном моменте, если говорить о различных формах отношений межличностной значимости в группе. Не трудно представить себе и обратную авторитетным отношениям ситуацию, когда субъекты по тем или иным

причинам, лишенные возможности самостоятельно принять ответственное решение, не признают за конкретным другим этого права, даже если бездействие несет им прямую угрозу. Подобное отношение можно условно обозначить термином «антиавторитет».

Итак, мы последовательно рассмотрели три уровня значимости одного субъекта для другого – «источник информации», «референтное лицо», «авторитетное лицо». Эти позиции, с одной стороны, являются узловыми точками качественного роста значимости одного человека для другого, а с другой – рубежами, обозначающими качественно различные уровни межличностного предпочтения в сообществе.

Если обратиться опять к образовательной практике, то, как мы видим, из приведенных примеров, позиция «источник информации» не гарантирует педагогу ни высокого референтометрического статуса, ни, тем более, авторитетного положения. Что касается референтного учителя, то он будучи изначально значимым и в качестве источника информации, далеко не всегда обладает авторитетом. Если же педагог обладает личностным авторитетом в глазах школьников, это предполагает как само собой разумеющееся, что он одновременно выступает и в качестве референтного лица, и как источник важной необходимой информации. В этом случае ориентация учащихся на мнение педагога, стремление узнать и принять его взгляды, чтобы тем или иным образом соотнести с ними свою собственную позицию, а также заинтересованность школьников в той информации, которой располагает учитель, – обязательные составляющие авторитета последнего. Без опоры на этот фундамент учителю невозможно ни завоевать подлинный авторитет, ни удержаться на уже завоеванной ранее авторитетной позиции.

Для того, чтобы проиллюстрировать этот вывод, рассмотрим такие условные, но вполне возможные ситуации.

Допустим, недавний выпускник школы, а ныне студент технического вуза, не может разобраться в какой-то сложной математической теме. Еще со школы наиболее авторитетным лицом в этой области для него является учитель математики. Вполне естественно, что именно к нему он обращается за разъяснением. Но педагог, уже много лет проработавший в школе, не располагает необходимой ученику информацией и оказывается не в силах помочь. Итак, авторитетное лицо теряет позицию «источник информации». Не трудно предугадать, что если авторитет учителя не рухнет сразу (что, как показывает практика, более, чем возможно), то уж во всяком случае он будет

серьезно поколеблен.

Представим себе такую ситуацию. Классный руководитель пользуется заслуженным авторитетом у своих учеников-старшеклассников особенно в сфере межличностных отношений. Именно он на протяжении нескольких лет выступал в роли «третейского судьи» в любых спорах школьников. Его мнение не просто учитывалось ими, а было решающим аргументом при решении всевозможных межличностных конфликтов. Предположим, что с этим классом начинает работать новый в этой школе учитель-предметник, отношения с которым у ребят никак не складываются. Основной причиной того являются ошибки самого преподавателя, его недостаточная компетентность, необъективность, стремление во что бы то ни стало подчинить себе класс, использование отчетливо авторитарных способов руководства. К кому, как ни к своему классному руководителю, обратятся ребята за помощью, от кого, как ни от него, будут ожидать они понимания и поддержки? Конечно, в первую очередь, для них будет важна именно его оценка, интересна именно его позиция. А теперь допустим, что классный руководитель, проявляя ложную профессиональную солидарность, займет позицию обвинителя учащихся и вопреки фактам безапелляционно оправдает и поддержит своего коллегу. По сути дела, это будет означать однозначную потерю его референтности для школьников. Понятно, что вряд ли стоит ожидать того, что после этого его авторитет окажется неизменно высоким. Потеря референтности неизбежно повлечет за собой и разрушение личностного авторитета классного руководителя.

Итак, «закрепление» каждой предшествующей позиции подготавливает, но ни в коей мере не предопределяет переход на следующую ступень в иерархии отношений межличностной предпочтительности, то есть является необходимым, но не достаточным условием этого качественного скачка. В то же время утрата позиции «источник информации» и «референтное лицо» закономерно приводит к потере авторитета субъекта в глазах его партнера по взаимодействию. При этом потеря авторитета характеризуется своеобычной динамикой. Как правило, этот процесс оказывается значительно более скоротечным, чем завоевание позиции, обеспечивающей реальное личностное влияние. Более того, если прежде, чем стать облеченным высоким доверием лицом, индивид должен с необходимостью последовательно «закрепляться» на всех предшествующих уровнях личностной значимости, то при разрушении авторитета столь плавная постепенность снижения его влияния вовсе не обязательна.

Одним из принципиальных вопросов в рамках проблематики отношений авторитетности как высшей формы проявления отношений межличностной значимости в реально функционирующей группе является вопрос о том, с чем на практике и в эксперименте мы имеем дело – с авторитетом власти или с властью авторитета. Иными словами, ответ на подобный вопрос требует рассмотрения действительного психологического основания готовности одного человека предоставить другому право на принятие ответственного решения в условиях личностно значимой совместной деятельности. Каково это основание, что оно из себя представляет – властную позицию или личностное достоинство?

На наш взгляд, наиболее выраженно эта специфика оснований отношений авторитетности может быть рассмотрена на примере взаимоотношений педагога и учащегося в условиях современного российского образовательного учреждения. Хотя, конечно, с учетом специфики деятельности и возрастных особенностей партнеров в рамках отношений авторитетности выявленные закономерности могут быть экстраполированы и на другие сферы жизнедеятельности всего многообразия малых контактных сообществ.

И все же имеет смысл обратиться к реальной образовательной практике как к области человеческих взаимоотношений, в рамках которых отношения межличностной значимости проявляются особенно отчетливо и ярко.

Реально проявившаяся переориентация отечественной школьной практики на личностно-ориентированную модель образования за счет отказа от модели учебно-дисциплинарной позволила сориентировать современного педагога на исполнение своих как функционально-ролевых обязанностей, так и на осуществление своего индивидуально-специфического влияния, не за счет жесткого регламентирования активировать учащихся к отказу от стремления к слепому, бездумному и безоговорочному подчинению. Понятно, что все это совершенно закономерно ведет к поиску достойных альтернатив властному подавлению инициативы и индивидуальности учащихся. В качестве такой альтернативы и выступает подлинный авторитет личности учителя. Уже в первом разделе данного учебного пособия было дано определение понятию «авторитет», но для того, чтобы содержательно его раскрыть, необходимо выяснить основания этого явления, понять, что определяет его наличие и отсутствие, что благоприятствует его возникновению и что затрудняет завоевание авторитетной позиции. Сама ролевая позиция учителя предполагает обязательное принятие им различных решений,

определяющих жизнедеятельность класса. В связи с этим еще бытует мнение, что учитель как бы изначально вне зависимости от своей профессиональной подготовленности и личностных качеств наделен в глазах учащихся устойчивым авторитетом. В определенном смысле так оно и есть, если понятие «авторитет» рассматривать как синоним «власти», а авторитетным считать всякого учителя, который легко добивается от школьников подчинения и любое мнение которого воспринимается ими как подлежащее немедленному и беспрекословному исполнению.

Следует отметить, что и в других сферах трудовой деятельности нередко сам факт руководящей позиции рассматривается как непреложное основание авторитета начальника. В данном случае выявленная закономерность вполне приложима по сути дела к любой сфере статусно-иерархического взаимодействия. И все же вернемся к сфере образовательной, позволяющей в наиболее выраженной форме рассмотреть феномен отношений авторитетности, сопряженный с предоставленным правом ролевого давления.

Вспомним как определил человеческое счастье один из героев фильма «Доживем до понедельника»: «Счастье – это когда тебя понимают!» Наверное, многие педагоги отреагируют на это утверждение неоднозначно. По их мнению, «учительское счастье – это когда тебя слушаются». По-видимому, определенная доля правды здесь есть. Конечно, если правильность и целесообразность поступка учителя ставится под сомнение, его требования игнорируются, советы не принимаются во внимание, вряд ли можно чувствовать себя удовлетворенным результатом своей профессиональной деятельности. Но, с другой стороны, и радужная, на первый взгляд, картина беспрекословного подчинения старшему и по возрасту, и по роли далеко не всегда является свидетельством полного благополучия. Сам по себе факт послушания еще ни о чем не говорит. Он может быть лишь внешним и по сути своей показным. Учащийся, действия которого как будто бы полностью отвечают предъявляемым требованиям, в ситуации ослабленного контроля может в корне поменять свое поведение. Важно выяснить, почему мнение педагога оказалось определяющим. Причины здесь могут быть совершенно различными. В основе послушания может лежать доверие к учителю, убежденность в его правоте, внутренняя готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемое им решение. Но случается, что картина благополучия скрывает лишь боязнь проявить самостоятельность, отсутствие инициативы. Подобное положение дел складывается, когда педагог делает ставку исключительно на преимущество своей ролевой позиции,

когда основной расчет строится на предположение о неограниченном кредите уважения, который будто бы гарантируется самой ролью учителя. Конечно, в личностном авторитете учителя, который не оправдал доверия, изначально авансированного ему в силу авторитетности самой его роли, не может быть и речи, но нередко и этой немаловажной потерей не исчерпывается подобная ситуация. Вполне вероятным ее следствием может стать разрушение авторитета самой роли учителя.

С подобным явлением мы столкнулись в ходе проведения психологического исследования в колониях для несовершеннолетних правонарушителей 14–18 лет.[39] Воспитанникам было предложено написать короткое сочинение на тему «Твой взрослый друг». Вот выдержка из сочинения одного подростка (без подписи), где изложено вполне откровенное мнение о том, кто отвечал и отвечает за его воспитание: «…Они только притворяются, что думают о нас. Все: и там, на воле, и здесь, а сами – только о себе. Главное – как бы чего не вышло. Вот и наказывают, чтобы их самих не наказали». Понятно, чтобы преодолеть барьер такого отчуждения, неприятия и прямой враждебности ко всем без исключения воспитателям, теперь понадобится немало терпения, такта и мастерства педагогов, на попечении которых оказался этот подросток. Восстановление авторитета роли педагога теперь возможно лишь через завоевание личного авторитета. Не говоря уже об опыте А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, наверное, каждый из нас сможет привести примеры успешного решения этой задачи, почерпнутые из окружающей жизни. Но легким этот процесс не назовешь.

Ориентация учителя на свое ролевое превосходство может и не привести к падению в глазах школьников авторитета самой роли педагога. Возможен другой вариант развития ситуации. Данный педагог воспринимается учащимися как человек, не соответствующий по своим личностным качествам высокому званию учителя. В этом случае, если произойдет смена учителя, вновь прибывшему, как правило, авансируется доверие, основанное именно на его роли. Таким образом, авторитет собственно роли останется здесь неизменно высоким, даже несмотря на то, что ее конкретный исполнитель не сумел завоевать личностный авторитет. Кстати, он вряд ли может его завоевать, придерживаясь тактики властного давления. Не вызывает сомнений, что подобная установка учителя и складывающийся в результате этой позиции стиль общения и взаимоотношений ни в коей мере не способствует завоеванию авторитета личности. Помимо этого, и сам исповедующий такой

педагогический принцип «наставник» куда больше печется о формальной, отчетной стороне дела, чем о реальном эффекте своих действий. Вполне возможно, что внешне взаимоотношения такого педагога и его подопечных (как, кстати, и любого другого руководителя и подчиненных) могут оказаться более чем благоприятными: все рекомендации немедленно реализуются, приказы безоговорочно выполняются, но при этом не стоит особо обольщаться видимым благополучием. Несмотря на кажущуюся идиллию, с полной уверенностью можно сказать: это лишь иллюзия успеха. Обманчивая, усыпляющая внимание видимость благополучия, по сути дела, ничем не лучше (а в целом ряде случаев и хуже) открытого острого конфликта. Педагог, успокоенный показным послушанием оказывается попросту лишен достоверной информации о главном в жизни детей и потому неспособен сколько-нибудь действенно влиять на своих подопечных. Рано или поздно чуть только ослабнет давление такого учителя, сопротивление прорвется и словно пружина, сбросившая долго сдерживающий ее груз, разрушит видимость спокойствия. Опасность заключается еще и в том, что по внешним признакам порой нелегко отличить такие взаимоотношения в группе с теми, которые основаны на подлинном авторитете личности руководителя.

Как уже было подчеркнуто, результатом упрочения авторитета личности учителя оказывается признание за ним права принимать значимые для школьников решения. Однако, это не означает умаления самостоятельности и ответственности учащихся за последствия совместной деятельности, наоборот, атмосфера, создаваемая действиями авторитетной личности подогревает их инициативу, стремление работать творчески, вдумчиво и заинтересованно. Жизнедеятельность группы высокого уровня социально-психологического развития попросту невозможна без авторитета личности, то есть власти, являющейся прямым продолжением доверия, заслуженного в реальных делах.

Вот как писал об этом В. А. Сухомлинский: «Необходимо вдуматься, что же это такое – безграничное доверие? Возможно ребенок сознательно отказывается от всего личного, слепо доверяя вам, педагогу? Нет, это совсем не так. Детское доверие, каким бы безграничным оно не было – доверие личности, которая стремится к духовному богатству. Полноте личной жизни – богатству общения с человеком». И далее: «Мудрая власть педагога состоит в том, чтобы моя воля стала желанием ребенка. Гармония воли воспитателя и желания воспитанников – необходимейшая и сложнейшая гармония духовной жизни коллектива».[40]

Понятно, что ничего общего с этим не имеет позиция подчеркнутого ролевого превосходства: «Делайте, как я сказал! Не понимаете зачем? Ничего, зато я понимаю!». И, наверное, не стоит удивляться, если следствием такого ролевого давления окажутся и потеря интереса к делу, и безволие. Авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности, несомненно оказывают деморализующее влияние на подчиненных, закономерно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений.

Результатом же упрочения авторитета личности оказывается признание за ней (именно за данной конкретной личностью) права принимать значимые для окружающих решения, что ни в малейшей степени не снижает самостоятельности подчиненных, их ответственности за последствия этих решений. Скорее наоборот, такая атмосфера развивает их инициативу, а жизнедеятельность настоящего коллектива попросту немыслима без власти авторитета личности.

Большинство исследователей этих проблем подчеркивают, что руководителю, обладающему подлинным авторитетом изначально авансируется успех и как считает Н. Д. Левитов,[41] подобный успех, когда речь идет о такой личности ожидается и предвидится. Заметим, что авторитет того или иного лица может признаваться не только в той области, в которой он был изначально завоеван. Вполне возможен процесс ***иррадиации авторитета***, то есть переноса его на те сферы жизнедеятельности, где право данной личности на авторитетное влияние еще не проверялось. Если говорить о школе, то такое отношение учеников к учителю наиболее характерно для начальных классов. Каждый не раз слышал в звонкой перепалке первоклашек: «А вот (далее следует имя учительницы) сказала…». И трудно найти такую тему, спор на которую не был бы моментально прекращен после того, как произнесена эта магическая формула. Как правило, для младших школьников авторитет педагога настолько непререкаем, что даже простая апелляция к его мнению, даже неподкрепленная сколько-нибудь содержательными аргументами, оказывается решающей.

Некоторые ученые и многие педагоги-практики расценивают такую «многоплановость» авторитета учителя как единственно необходимую. Так, описывая характерные черты влияния авторитетного учителя на своих воспитанников, некоторые исследователи категорично заявляют, что «авторитетный учитель оказывает влияние на школьников во всех отношениях: в учебе, в дисциплине, в выборе профессии и т. п.».[42]

И правда, такое положение дел можно расценить как оптимальное, но несомненно и то, что подобная идиллическая ситуация в реальной жизни попросту недостижима. Особенно это бросается в глаза, когда речь идет о старшеклассниках. По словам И. С. Кона, «учитель имеет в сознании ребенка ряд ипостасей, соответствующих выполняемым им функциям»,[43] и в связи с этим подростки и юноши достаточно дифференцировано и порой неоднозначно воспринимают личность педагога и свое взаимоотношение с ним (в отличие от младших школьников, склонных воспринимать личность учителя в целом). В связи с этим было бы несправедливо отказывать в признании авторитетности педагогу, который оказывается значимым лишь в одной из сфер жизнедеятельности учеников и не выступает в качестве авторитета в других. Такое явление в психологи обозначается как ***спецификация авторитета***.

В. Н. Сорока-Росинский в своей работе «Школа Достоевского» дает характеристику различным педагогам, которые были уважаемы, любимы и, в конечном счете, авторитетны для шкидцев. При этом каждый по-своему и в своей сфере.

Вот как описывал В. Н. Сорока-Росинский метод преподавания учителя математики Д.: «Ученик у доски решает уравнение. Учитель на стуле благосклонно взирает на это. Ученик запнулся – на лице у учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности и у учителя – улыбка успокоения. Но вот ученик вновь приостанавливается, начинает путаться все больше и больше – педагог вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: “Нет, вы посмотрите только, что пишет этот идиот!” А затем кидается к доске, вырывает у “идиота” мел и, пылая гневом и кроша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику какое преступление перед математикой совершил сей несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из дебрей уравнения. А учитель, уже сидя на стуле в позе Геркулеса, отдыхающего от очередного подвига, расслабленно, но благосклонно улыбается своему питомцу, вполне сочувствуя его успеху». В. Н. Сорока-Росинский пишет, что другим учителям, присутствовавшим на уроках Д. было трудно удержаться от смеха. Да и сейчас сложно отнестись серьезно к подобной педагогической методе. Но результаты… Дадим опять слово заведующему шкидой: «Учитель оказался в состоянии, несмотря на все его выходки, добиться того, что математика стала для учеников любимым предметом. Никаких

конфликтов у Д. с ними не было: он хорошо знал свое дело, всегда с увлечением преподавал, всегда был искренен и доброжелателен, прилагал все усилия, чтобы обучить своих питомцев, радовался вместе с ними их успехам, горевал вместе с ними при неудачах. И ребята ценили его».

Еще один портрет. Учительница немецкого языка Эа. В. Н. Сорока-Росинский пишет, что ее отличительной чертой была «тонкая способность сочувствия в прямом, этимологическом значении этого слова… то есть способность заражаться настроением другого человека – чувствовать его радость или непосредственно переживать его горе… Эа. быстро сходилась с ребятами и к каждому умела находить подход: шкидцы младшего отделения охотно распевали с ней под рояль детские немецкие песенки, а старшее отделение заслушивалось, когда она читала стихи Гейне… К ней во всех случаях обращались за помощью, за утешением, за перевязкой ранений».[44]

Итак, два педагога, две неординарные, яркие, непохожие одна на другую личности. Различно и отношение к ним ребят. Трудно представить, что именно к учителю Д. могли бы придти шкидцы для того, чтобы рассказать о возникшем между ними конфликте, а к Эа. обратились бы за помощью, если бы речь шла о какой-то взволновавшей их научной проблеме. Но оба учителя пользуются уважением одних и тех же ребят, оба в определенной степени для них авторитетны. При этом у каждого своя область влияния. По-видимому, именно такое взаимодополнение является значительно более важным условием успешности работы педагогического коллектива, чем даже самый высокий и «многоплановый» авторитет лишь одного учителя.

И еще на одном моменте стоит остановиться. Еще в первом разделе, говоря о нижней границе группы, мы достаточно четко разделили ситуацию на те случаи, когда речь идет о диаде, и на обстоятельства рассмотрения малой первичной группы в ее традиционном понимании. Следует специально отметить, что до сих пор мы говорили о проблематике, которая имеет отношение и к диадическому взаимодействию, и к партнерству в условиях полноценного контактного сообщества. При этом понятно, что для серьезного рассмотрения не только отношений авторитетности, но и любых других отношений межличностной значимости необходимы выход за рамки анализа взаимоотношений двух индивидов, особенно если дело касается проблемы авторитета реального руководителя и когда определяющими выступают, в первую очередь, взаимоотношения его и подчиненных в целом. Кстати, именно в этой ситуации и может быть прояснен и в настоящее время до конца не

проработанный вопрос о соотношении категории «авторитет» и одного из стержневых понятий социальной психологии – понятия «лидер».

На наш взгляд, лидером оказывается тот член группы, который либо авторитетен для большинства своих партнеров (непосредственный авторитет), либо авторитетен в глазах тех, кто является авторитетом для остальных членов группы (опосредствованный авторитет). Признавая за лидером право на принятие ответственного решения в значимых условиях совместной деятельности, члены группы авансируют ему доверие, порой предоставляя не допустимую для них самих свободу действий, уверенные в том, что она будет использована лишь во благо сообщества. Этим, по-видимому, и может быть объяснено уже неоднократно зафиксированное в социально-психологических исследованиях явление, традиционно описываемое как «идиосинкразический эффект», то есть предоставление лидеру преимущественного права в некоторой степени отклоняться во благо группы от общепринятых мнений и норм. Другими словами, когда речь идет об авторитетном лице, имеется в виду, что этому лицу отдается право на принятие ответственного решения, но ничего не говорит о том, каким образом этот конкретный субъект этим правом распорядится. Лишь в том случае, когда человек, которому подобное право предоставлено большинством членов группы (в данном случае большинство не предполагает поименного голосования, а скорее предопределяет неосуждение данного лица за принятое решение) принимает на себя ответственность и реально занимается организацией групповой жизнедеятельности, оно может быть обозначено в качестве лидера данного сообщества.

Если говорить об авторитете и особенно об авторитете в рамках жестко обозначенных ролевых приоритетов (именно к этой категории партнерских взаимоотношений и относится система взаимодействия в рамках любого образовательного учреждения, особенно в системе «педагог – учащийся»), то нельзя не рассмотреть и такой аспект этой проблемы, который условно может быть обозначен как жесткое утверждение «авторитет требует взаимности».

Каждому взрослому отлично известно, как удивительно тонко улавливают ребята отношение к себе, насколько болезненно переживают малейшее недоверие к их словам и поступкам, как обострено у них чувство собственного достоинства. Понятно, что ничего, кроме обиды, раздражения, замкнутости, а порой и прямой враждебности, не вправе ожидать тот учитель (да и любой руководитель любой реально функционирующей группы),

которому сознание своего превосходства не позволяет разглядеть в каждом своем подопечном или подчиненным, прежде всего, личность. Ни о каком личностном авторитете такого руководителя говорить нельзя, да и сам он вряд ли будет стремиться завоевать авторитет и любовь, если для него никакой ценности не представляет мнение подчиненных о нем, так как они ему попросту неинтересны. Но если бы дело было только в безразличных формалистах – это было бы полбеды. Их, особенно если это касается школы, пусть не сразу, пусть со временем, можно не сомневаться, попросту изгонят из нее как профессионально непригодных, но, к сожалению, проблема не только в этом.

Порой опытному, квалифицированному педагогу нелегко признать себя неправым перед лицом своих же собственных учеников, заставить себя выступить отчитывающимся перед ними, как перед равными. Отметим, что крайне трудно всегда и во всем самому полностью соответствовать тем требованиям, которые мы предъявляем к детям. Мешают и возрастная дистанция, и боязнь потерять свой авторитет, а порой и педагогический снобизм, представление о самой роли учителя как о твердой гарантии от любых ошибок. Но если педагогу удалось переступить эти препятствия, преодолеть себя, профессиональный успех ему практически гарантирован.

Для подтверждения справедливости подобного вывода можно привести воспоминания одного из сотрудников знаменитого польского педагога Януша Корчака. Многие воспитательные методы, им применявшиеся в лодзинском доме сирот имени С. Жиромского, впоследствии были взяты на вооружение педагогами других образовательных учреждений. В том числе получила развитие и идея «товарищеского суда», в который дети могли жаловаться не только друг на друга, но и на учителей и воспитателей. «Кодекс товарищеского суда» был разработан непосредственно самим Янушем Корчаком.

Вспоминает сотрудник Я. Корчака:

«В целесообразности суда я убедился на собственном опыте. Как-то мы вернулись с экскурсии, и я позволил себе бестактность по отношению к одному из воспитанников, за что он подал на меня в суд. Для меня это было тяжелым испытанием: как отнестись к этому? Во мне была учительская жилка, и она мне говорила, что учитель всегда прав. Мне пришлось пройти трудный путь от такой позиции до “прости меня”, но когда во время рассмотрения “дела” в суде я произнес эти слова, воспитанник переменил отношение ко мне с враждебного на дружеское. Так я стал воспитателем, но только наполовину.

Полное посвящение в воспитатели произошло в воскресенье, когда читали “дела” за всю неделю, и я не находил себе места, не зная как воспримут “мое дело”, 150 мальчиков. Оказалось же, что из параграфа 96 “Суда чести” Корчака был выбран один пункт: “Суд принимает к сведению, так суд зафиксировал мое извинение перед воспитанником. Увидев с какой лояльностью сто пятьдесят воспитанников (16–18 лет) восприняли мое извинение, я подумал, что мой авторитет от этого не пострадал, напротив, с этого момента он заметно окреп. Так из учителя я стал воспитателем».[45]

А вот случай, о котором вспоминает В. А. Сухомлинский: «В наших взаимоотношениях с детьми (я работал тогда в начальной школе) стало правилом свободно, сердечно, откровенно высказывать свои чувства: удовлетворение и неудовлетворение, благодарность и обиду, гнев и удивление… Каждый день дети приносили из теплицы в класс цветок хризантемы. Если в наших взаимоотношениях не было ни облачка, если дети верили мне до конца и готовы были идти за мной, куда я скажу, на столе в маленькой вазочке стояли розовые, красные, синие, голубые цветы в зависимости от настроения коллектива. Розоватый и красный цвет символизировали радость коллектива, синий – тревогу, голубой – печаль…

Но был в теплице куст, на котором цвели цветки необычного цвета – фиолетового… Редко, очень редко дети приходили из теплицы и ставили в вазочку фиолетовую хризантему. Это у нас был цветок обиды. Если дети ставили мне на стол фиолетовый цветок, это означало: “Учитель, Вы обидели нас”.

… Придя на второй урок, я увидел на столе фиолетовый цветок.

Класс молчал. У меня тоже не было сил произнести слово. Я дал детям задание для самостоятельной работы, а сам сел, склонившись над столом, и задумался: что произошло на первом уроке? Чем я обидел детей?

О том, что дети обиделись безосновательно, что это их каприз – не могло быть и речи. Справедливую строгость и строгую справедливость дети уважали и почитали, это я хорошо знал. Чем же я их обидел?

– Часы! – вспомнилось мне. – Я обидел их недоверием…

Ручные часы были еще редкостью. Я купил их вчера. Детям, конечно, хотелось посмотреть на часы, подержать их. Я снял часы с руки, положил их на стол. Так они и лежали до конца урока. На перемене дети по очереди брали эту удивительную вещь, держали ее в руках, подносили к уху. Сегодня перед уроками мои часы тоже лежали на столе. Но во время первой перемены

остановились настенные часы в учительской. Я решил поставить их по моим ручным часам. Пошел из класса, взяв часы со стола, надел их на руку, но детям не сказал ничего…

…Я снял их с руки, положил на стол. Нужно ли объяснять детям, почему я брал часы? Да, нужно, но не сейчас. На второй перемене часы лежали на столе. Войдя в класс на третий урок, я увидел: в вазочке розовая хризантема. Я облегченно вздохнул. Дети простили…».[46]

Может быть эта форма детского контроля не вызовет энтузиазма у некоторых воспитателей, покажется им наивной. Но не будем спорить по поводу формы. Конкретные, если так можно выразиться, местные условия в каждой школе (да и в любой другой организации) подскажут, какой облик должно принять здесь взаимное уважение и доверие. Бесспорно лишь то, что эти отношения должны быть построены по принципу взаимности, когда речь идет о воспитанниках и их наставнике, о подчиненных и их руководителе. Ведь его авторитет не существует сам по себе как нечто погруженное в его собственную индивидуальность. Если речь идет о педагоге, лишь в том случае, когда он видит в своих учениках настоящих партнеров и сотрудников, если оценивает их не только как учеников, но как самобытные личности, он повернется к ним своей лучшей стороной, будет стремиться продемонстрировать им все свои достоинства и, скорее всего, завоюет личностный авторитет в ответ на уважительное отношение к их личности.

«А доверие их я завоевал не без труда. Я завоевал его на основе взаимности».[47] Эти слова известного педагога и психолога Ш. А. Амонашвили относятся не к взрослым, не к юношам и девушкам, даже не к подросткам – они о его учениках – второклассниках.

Уважение и доверие к школьнику – важнейшее слагаемое авторитета учителя. Точно также, как уважение и доверие к подчиненному, как правило, является основой авторитета руководителя. Для того, чтобы придти к этому выводу не надо тратить особых усилий на скрупулезный анализ педагогических систем таких учителей и управленческих «находок» руководителей других организаций. Этот принцип составляет основу всей их деятельности и в то же время лежит, что называется, на самой поверхности. Может быть, именно поэтому на нем порой и не задерживается взгляд многочисленных учителей-последователей и других молодых руководителей.

Вспомните художественный фильм «Расписание на послезавтра», в котором главную роль директора физико-математической школы играл замечательный актер Олег Даль. В

школе произошло ЧП. В ходе самовольных экспериментов трое старшеклассников взорвали физическую лабораторию. Виновники происшествия были вызваны в учительскую, где собрались все педагоги школы. Разбор дела вылился в… научную дискуссию. Не было здесь так привычно звучащих в стенах обычной школы «Как вы могли?», «Кто позволил?», «Когда это кончится?», «О чем вы думали?» – тех риторических вопросов – назиданий, с помощью которых учеников традиционно «ставят на место». Это был разговор по существу, и отрицательный отзыв об эксперименте вызванного в качестве консультанта профессора Куликова (актер Стеблов) подействовал на изобретателей куда более отрезвляюще, чем, скажем, приглашение в школу родителей или любое другое столь же привычное в школьной жизни наказание.

Взаимное уважение – обязательное условие отношений авторитетности не только в системе «руководитель – подчиненный», «педагог – ученик». И в ребячьей среде личностный авторитет сверстника также строится именно на этой основе. Фундаментом подлинно дружеских отношений, например, в подростковом возрасте, как впрочем, и в более зрелые годы, является взаимная значимость людей. Вспомним «Тимура и его команду». Как несхожи взаимоотношения в компании «грозы округи» Мишки Квакина и в кругу друзей Тимура. Не случайно именно за последними и осталась победа. Каждый из них для всех остальных представлял несомненную ценность, каждый так или иначе проявил себя как личность. И несмотря на то, что авторитет Тимура был для каждого непререкаем, каждый играл важную и достаточно самостоятельную роль во всех общегрупповых важных делах. Характеры же сподвижников Мишки Квакина лишь контурно обозначены автором. И дело здесь не только и не столько в том, что они менее яркие индивидуальности, чем члены тимуровской команды. Просто их взаимоотношения были построены таким образом, что лишь один член этой группы – сам Квакин – получил возможность проявить себя, совершить, пусть и негативный, но поступок, заявить о себе как о личности. Его авторитет – авторитет силы или, если говорить в принятой нами терминологии, авторитет власти, при этом власти, не признающей ничей авторитет, и уж во всяком случае авторитет подчиненных.

Авторитетность одного, базирующийся на неавторитетности для него остальных – практически стопроцентная гарантия общегруппового неуспеха, типичная причина, по которой группа оказывается не в состоянии решить стоящие перед ней задачи. И опять особенно ярко проявляется эта закономерность именно

тогда, когда дело касается взаимоотношений в учебно-воспитательном коллективе.

Было проведено специальное исследование,[48] целью которого как раз и было выяснение связи между авторитетом педагога для учащихся и их личностной значимостью для него.

На первом этапе эксперимента участвующие в нем педагоги были разделены на две основные категории: к первой были отнесены те из них, которые обладали авторитетом в глазах большинства учащихся, ко второй – те, кто не завоевал столь благоприятной позиции в учебно-воспитательном коллективе. Здесь необходимо отметить, что авторитетные педагоги работали более эффективно по сравнению со своими неавторитетными в глазах учащихся коллегами. К такому выводу позволили придти и оценки экспертов, и анализ документального материала.

На втором этапе эксперимента проводилась следующая процедура. Экспериментатор заранее подготавливал набор карточек, на каждой из которых была написана фамилия одного из учащихся или одного из педагогов, работающих с ними. Каждому педагогу предъявлялись три таких карточки. Экспериментатор просил выбрать из поименованных на них людей двоих, схожих по какому-либо важному качеству и в то же время отличающихся от третьего. Когда выбор был сделан, опрашиваемого просили назвать то качество, по которому было определено сходство. Оно фиксировалось в специальном бланке. Затем фиксировалось качество, по которому третий отличался от первых двух. После этого аналогичным образом рассматривалась следующая триада. И так далее. По сути дела, речь идет о классическом варианте проведения техники «репертуарных решеток» Дж. Келли, которая в развернутом виде будет нами описана в последней части данного учебного пособия.

Понятно, что предлагаемые педагогам триады были подобраны, исходя из целей исследования. При этом все возможные варианты триад можно разделить на четыре типа: 1) состоящие из трех учащихся; 2) состоящие из трех педагогов; 3) состоящие их двух учащихся и одного педагога; 4) состоящие из двух педагогов и одного учащегося.

Полученные данные анализировались в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения того, кто чаще всего оказывался в глазах испытуемого «третьим», непохожим на двух остальных членов триады. В этом плане были наиболее интересными результаты «решения» педагогами третьего и четвертого типов триад. Неавторитетные и неэффективные руководители детских коллективов при рассмотрении какой-либо из этих триад, как правило, ориентировались, прежде всего, на ролевую

принадлежность ее членов. Поэтому в триадах, состоящих из двух педагогов и одного учащегося, они чаще всего выделяли в качестве «третьего», непохожего, именно подростка. В триадах же, состоящих из двух учащихся и одного педагога, они в абсолютном большинстве случаев декларировали особенность последнего, то есть педагога. Авторитетные же педагоги при «решении триады» не ограничивались учетом лишь роли ее членов, а потому нередко находили сходство педагога с его учениками. Специально отметим при этом, что особенно часто это происходило именно тогда, когда дело касалось их самих.

Были проанализированы также и те результаты, которые касались того, какими характеристиками пользовались авторитетные и неавторитетные педагоги, оценивая сходство и различие членов триад. И здесь также выявилась существенная разница. Авторитетные педагоги описывали учащихся по преимуществу с помощью личностных и при этом в большинстве своем положительных характеристик (ответственный, старательный, умный, дружелюбный, настойчивый и т. д.). Неавторитетные же педагоги, как правило, использовали прямое указание на роль или на возрастные особенности членов триады. Так, при «решении» триады, состоящей из двух педагогов и одного ученика, они чаще всего в качестве отличительной черты последнего указывали на то, что он «ученик», «учащийся», «ребенок», «не взрослый», «молодой» и т. п. Если же при оценке учащегося все же указывалась личностная черта, то практически всегда черта отрицательная (упрямый, грубый, непослушный, себе на уме).

Итак, совершенно очевидно, что авторитет педагога, как и любого другого руководителя, тесно связан с его отношением к тем, кто в ролевом плане ему подвластен, с умением подойти к каждому из них, что называется, с «положительной гипотезой», со способностью видеть в них, в первую очередь, личность, а не безличный объект воспитательных и управленческих воздействий. Подобное «личностное различение», «личностное видение» возможно лишь в том случае, когда практически каждый подопечный в той или иной мере личностно значим для своего наставника, интересен ему, референтен, а, в конечном счете, даже и авторитетен в определенной, пусть порой и достаточно узкой, но важной для руководителя сфере.

Помимо краткой истории развития проблематики авторитета, а также модели его зарождения, становления, развития и реализации в рамках реально функционирующих малых групп, в данном разделе учебного пособия мы рассмотрели и основания, по сути дела, базовые слагаемые авторитета руководителя.

Во-первых, это ***авторитет его роли***. Без опоры на него выстроить «здание» личностного авторитета – порой задача невыполнимая. В такой ситуации руководитель, по существу, лишен того «кредита доверия», который особенно необходим на первых порах, когда он еще не успел доказать в реальных делах свое право на уважение.

Во-вторых, это ***информированность руководителя***. При этом нельзя забывать, что профессиональная компетентность еще не исчерпывает этого понятия. Необходимо, кроме того, ясно представлять себе характер межличностных отношений в группе, верно оценивать социально-психологический климат в ней, быть в курсе мельчайших изменений в свойственной сообществу расстановке сил. Лишь в этом случае руководитель может стать для своих подчиненных значимым как источник информации.

В-третьих, это ***референтность руководителя*** для подчиненных. Располагать значимой для них информацией – необходимое, но не достаточное условие успешности управленческой деятельности. Важно добиться такой ситуации, которая обеспечивала бы обращение членов группы к руководителю не только и не столько за «голой» информацией, сколько за его собственным мнением по поводу происходящего. Подобная референтная позиция и гарантирует руководителю возможность реально влиять на жизнедеятельность как отдельного члена группы, так и на ее жизнедеятельность в целом.

И, наконец, в-четвертых, это ***уважение руководителем личности своих подчиненных, его ориентация на демократический стиль руководства***. Речь в данном случае идет о ***взаимном доверии*** руководителя и подчиненных, без которого не может сложиться атмосфера делового взаимопонимания, немыслимо полное сотрудничество людей, работающих в логике совместной деятельности, но имеющих при этом различные статусно-ролевые позиции.

Перечисленные слагаемые – обязательные составные авторитета руководителя. Но для того, чтобы в сумме оказался желаемый результат, недостаточно просто их механического сложения. Для этого они должны быть освещены индивидуальным творчеством руководителя. Может быть, кто-то и будет разочарован: в данном разделе пособия он не найдет готового рецепта, как завоевать авторитет в глазах своих подчиненных. Но пусть не ищет он «состава» такого уникального средства и в других книгах – его попросту не существует. Каждый руководитель должен сам на практике подобрать свой собственный ключик к сердцам тех, с кем он работает и творит, и уже с их помощью решить для себя загадку авторитета.

Вопросы для обсуждения

1. Может ли подчиненный обладать авторитетом в глазах руководителя? Обоснуйте свой ответ на конкретном примере.
2. Приведите примеры исследования отношений авторитетности, осуществленных с позиций интериндивидного подхода.
3. Опишите модель авторитетности с учетом метаиндивидной атрибуции личности.
4. Дайте характеристику начальной стадии становления отношений авторитетности – «личность значима как источник важной для другого информации». Приведите конкретные примеры.
5. При каких условиях позиция «личность значима как источник важной для другого информации» разрушается? Приведите конкретные примеры.
6. Охарактеризуйте стадию становления отношений авторитетности «личность – референтное для другого лицо». Проиллюстрируйте эту позицию примером из жизни любого образовательного учреждения.
7. Что такое «антиреферентное лицо»? Характеризуются ли взаимоотношения с антиреферентным лицом «личностным видением»?
8. Что такое «антиавторитет»? Приведите конкретный пример и сравните позицию «антиавторитет» с позицией «антиреферентное лицо».
9. Что принципиально отличает феномен авторитета власти от феномена власти авторитета? Приведите конкретные примеры из обыденной жизни.
10. Что такое «иррадиация авторитета»? Приведите конкретные примеры.
11. Что такое «спецификация авторитета»? Приведите конкретные примеры.
12. Почему подлинный авторитет личности невозможен без взаимности? Воспользуйтесь в качестве аргумента позицией Я. Корчака и В. А. Сухомлинского.

Рекомендуемая литература

1. *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива. М., 1981.

2. *Сорока-Росинский В. Н.* Школа Достоевского. М., 1978.

3. *Яворский М.* Януш Корчак. Варшава, 1984.

4. *Амонашвили Ш. А.* Как живете, дети? М., 1986.

5. *Кондратьев М. Ю.* Слагаемые авторитета. М., 1988.

6. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспект. М., 1991.

7. *Кроник А. А., Кроник Е. А.* В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М., 1989.

8. *Кондратьев М. Ю.* Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя//Вопросы психологии. 1987. № 2.

Глава 3
Особенности отношений межличностной значимости в реально функционирующих группах разного типа

История разработки отношений межличностной значимости восходит, по сути дела, к работам самых первых классиков персонологии, социально-психологической и общепсихологической науки. Так, например, одни из самых глубоких современных исследователей психологии отношений значимости и, в частности, феномена субъективной значимости одного человека для другого, авторы вполне завершенной по форме и крайне оригинальной по содержанию модели межличностной значимости А. А. Кроник и Е. А. Кроник[49] выстраивают развернутую во времени цепочку нарастания научной заинтересованности вопросами отношений значимости, первые звенья которой на десятилетия предваряют 30-е годы, когда во многом усилиями американского ученого Г. Салливана в психологическом лексиконе прочно утвердилось понятие «значимый другой». С этой точки зрения имена У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, Г. Салливана, Г. Хаймана как бы символизируют качественные точки в континууме, отражающем поступательное движение научной психологической мысли от момента зарождения проблематики отношений значимости до периода 30–40-х годов XX века, когда она стала одной из ключевых в психологии. Понятно, что условные промежутки между этими для всех известными ориентирами легко могут быть заполнены работами других, куда более многочисленных исследователей.

В отечественной психологии изучение отношений «значимых других» имеет не менее яркую и содержательную историю, чем разработка этого круга вопросов за рубежом. А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Поршнев, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев, И. С. Кон, А. В. Петровский, А. А. Кроник, Е. А. Кроник, Н. Н. Обозов – вот, конечно же, далеко не полный список тех, кто внес и сейчас вносит самый существенный вклад в развитие отечественной традиции психологического исследования отношений межличностной значимости как в теоретическом, так и в конкретно-экспериментальном планах. По-видимому, наряду с вышеуказанными при необходимости могут

быть отслежены и другие линии развития рассматриваемой проблематики, обнаружены и описаны относительно самостоятельные, а главное, самоценные ответвления от основного ствола научного поиска, выделены те или иные сферы анализа, может быть, и неправомерно оттесненные на периферию исследовательской практики. Подобное углубленное и развернутое научное изыскание вряд ли осуществимо в рамках настоящего учебного пособия, а по большому счету и не является собственно его задачей, что безусловно не умаляет важности таких специальных разработок в трудах историков психологической науки.

В то же время нельзя не заметить, что, несмотря на длительный и достаточно пристальный интерес к проблематике отношений межличностной значимости в группе со стороны психологов, придерживающихся различных подходов, пониманию природы этого типа межличностных связей, механизмов их зарождения, становления, развития и разрушения, целый ряд немаловажных вопросов остался еще на стадии дискуссионной проработки. Примером тому может служить реально просматривающийся в психологической литературе терминологический «разнобой» при определении такого ключевого для понимания содержательной сути отношений межличностной значимости понятия, каким является категория «значимый другой». В этом плане утверждение А. А. Кроника и Е. А. Кроник о том, что еще Г. Салливан «столь основательно описал влияние значимых других на процесс формирования личности, что после него словосочетание “значимые другие” приобрело терминологическую строгость»,[50] выглядит по меньшей мере излишне оптимистичным. Скорее следует согласиться с выводом И. Г. Дубова о том, что в существующей сегодня исследовательской практике авторы, как правило, «либо искусственно сужают сферу применения термина “значимый другой”, либо относят его к нерасчлененной массе явлений, смешивая, а иногда и просто путая такие понятия, как “авторитетность”, “референтность”, “сила власти”, “значение роли” и т. д.».[51]

Справедливость этой оценки подтверждается даже самым беглым знакомством с теоретико-экспериментальными и собственно эмпирическими исследованиями отношений значимости. Но в то же время трудно безоговорочно разделить представление цитируемого автора по поводу того, что одной из решающих причин сложившейся ситуации является, как он считает, именно то обстоятельство, что «обыденное сознание смешивало в содержании используемого для описания этого

явления (имеется в виду “субъективная значимость” – М. К., Ю. К.) понятий (важный, нужный, значимый, приятный, интересный, значительный, полезный и т. д.) самые разнообразные виды субъективной значимости и не могло выделить по достаточно убедительным критериям различные типы “значимых других”».[52] Сам факт подобной понятийной размытости категории «значимый другой», как и «отношения значимости», без сомнения имеет место и – более того, совершенно не удивителен, если принять во внимание свойственную обыденному сознанию терминологическую нечеткость и понятийную неопределенность. Но вряд ли это может служить не только оправдательной, но и объяснительной причиной экстраполяции картины категориальных пересечений, когда речь идет о понятийном аппарате научной дисциплины. Кроме того, можно привести в пример внушительное число случаев (в том числе и в рамках социальной психологии), когда не меньшая смысловая путаница на уровне обыденного сознания не помешала исследователям действительно добиться терминологической строгости применительно к тому или иному понятию (например, четкое разведение понятий «роль», «статус», «позиция», «положение»[53]).

По-видимому, все же решающим фактором, обусловливающим не только формальные, внешние фиксируемые на уровне «значимого другого» несовпадения в понимании этого термина, но и собственно содержательные противоречия видения различными авторами той психологической реальности, которая лежит за этой категорией, является не изначальная неструктурированность обыденного сознания и даже не какое-то качественное несходство теоретических платформ, на которых стоят различные исследователи,[54] а то, что словосочетание «значимый другой» заметно чаще, чем это может показаться на первый взгляд, используется как объяснительный термин и значительно реже выступает в качестве собственно предмета изучения. Многообразие как теоретических, так и особенно экспериментальных задач конкретных работ, несопоставимость методического инструментария, а потому и невозможность сравнения эмпирических данных, «разношерстность» контингента испытуемых и, главное, порой достаточно выраженное стремление отдельных авторов представить выявленные ими закономерности и зависимости как своего рода универсальные характеристики отношений значимости – все это в определяющей степени и привело к тому, что даже такой, далеко не самый сложный вопрос как выявление количественных показателей значимого круга общения, или круга значимых лиц до сих пор до конца не прояснен. Более того, вполне вероятно, что в ближайшее

время в связи с возрастающим интересом проблематики отношений межличностной значимости, имеющие место расхождения цифровых их показателей могут приобрести тенденцию к углублению, если установка на поиск универсального числа членов значимого круга общения не будет преодолена.

Не требует специальных доказательств тот факт, что попытка свести воедино изначально несравнимое не просто мешает адекватно оценить действительную картину в связи с многократным усреднением и округлением разноречивых данных, а качественно искажает реальность, выдавая за нее усредненную сумму «слагаемых разных наименований», как если бы вычислялось среднее арифметическое килограммов и километров.

Поясним это на примере. Сегодня практически в любой научной работе, в той или иной степени связанной с проблемой отношений межличностной значимости, а значит и с определением круга «значимых других», принято приводить количественные данные, непосредственно на цифровом уровне очерчивающие границы этого круга, и ссылаться при этом на результаты, зафиксированные в работах предшественников. Насколько информативна на самом деле такая «универсальная» количественная характеристика отношений значимости легко судить хотя бы по тому, что складывается она путем усреднения совершенно разнородных результатов, полученных в несопоставимых (в плане исследовательских задач и методического оснащения) с точки зрения контингента испытуемых экспериментальных работ. Таких, например, как работы, выполненные Н. Б. Шкопоровым,[55] проводившим свое исследование в школе-интернате и рассматривавшим в качестве значимых практически весь спектр коммуникативных связей испытуемых, Е. А. Хорошиловой,[56] изучавшей отношения значимости с родственниками, друзьями и коллегами взрослых людей в возрасте от 19 до 48 лет, В. Н. Князевым,[57] включавшим в круг значимого общения людей по признаку «симпатия – антипатия», И. Г. Дубовым,[58] экспериментировавшим со старшеклассниками массовой общеобразовательной школы и определявшем значимого для них другого как яркую неповторимую личность, уникальную индивидуальность, А. А. Кроником,[59] определявшим максимальное число жизненно значимых отношений. Понятно, что зафиксированные каждым из авторов закономерности интересны и информативны для понимания определенного вида отношений межличностной значимости и при этом как бы «в пределах» конкретного

контингента. Попытка же вывести на основании всего этого обобщенного материала какой бы то ни было средний показатель ничего, кроме дополнительной смысловой путаницы, принести не может.

Именно с этой точки зрения, а следовательно, как стремление во что бы то ни стало упростить, схематизировать реальную содержательную суть и многообразие форм отношений межличностной значимости следует рассматривать по меньшей мере необдуманно жесткое введение цифрового предела числа «значимых других» – «существует универсальный предел (равный восемнадцати) числа значимых других, способных оказать определенное влияние на формирование личности любого конкретного человека на протяжении его жизненного пути».[60] По-видимому, столь категоричное заявление явилось результатом сопоставления экспериментальных данных А. А. Кроника и Е. А. Кроник и высказанной Т. Уайлдером в чисто художественной форме, по его собственным словам, «причудливой теории», согласно которой у человека в оптимуме на протяжении жизни должно быть восемнадцать особенно значимых людей («Созвездие друзей»). Заметим, однако, что и сам писатель, и экспериментаторы в один голос утверждают, что «теорию» эту «не стоит принимать слишком буквально».[61]

Вопрос о неопределенности, размытости границ значимого круга общения напрямую связан с проблемой научного определения критериев значимости другого, то есть оснований, позволивших бы четко и обоснованно дифференцировать тех партнеров по взаимодействию и общению, которые и являются собственно значимыми для человека и тех, кто не может претендовать на это звание. Поиск и исследование таких предполагаемых оснований личностной значимости имеют богатый опыт, а список этих факторов, если бы мы задались целью создать его, не мог бы не вызвать у нас естественной ассоциации с многочисленными перечнями качеств лидера, скомплектованными в рамках «теории черт» (Е. Богардус и др.). И все же, несмотря на несовпадения, а порой бросающуюся в глаза противоречивость ответов на вопрос: что же в личности другого, его поведении, его статусно-ролевой позиции в решающей степени определяет и его значимость для партнера по взаимодействию и общению? – можно выделить три направления такой значимости, направления, сложившиеся в исследовательской практике достаточно стихийно.

Первое, это широкий спектр конкретных в своем подавляющем большинстве экспериментальных исследований отношений межличностной значимости как межиндивидуальных

связей, базирующихся на чувствах «симпатия – антипатия». По сути дела, речь в данном случае идет об одной из областей исследования аттракции, причем не столько в плане «формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего», сколько с точки зрения некоторого качества отношения одного человека к другому.[62] Интенсивность разработки этого направления изучения отношений значимости была во многом предопределена развитием социометрического метода и напрямую связана в России с именами Я. Л. Коломинского, И. П. Волкова и их последователей. В конечном счете, в рассматриваемом случае в центре анализа оказываются, в первую очередь, взаимоотношения людей, значимость одного из которых для другого или их взаимная значимость могут быть охарактеризованы как непосредственные, не связанные с целями и задачами их взаимодействия.

Второе направление анализа отношений межличностной значимости в целом и определения круга значимых лиц, в частности, обусловлено представлением о наличии такого пласта межличностных отношений, характер которых непосредственно не зависит от непривлекательности партнера или неприязни к нему. Эта страта интрагрупповой активности представляет собой межличностные отношения, которые в существенной мере опосредствованы содержанием, целями и задачами совместной деятельности. В контексте проблематики «значимого другого» в данном случае, прежде всего, привлекают внимание феномены личностной референтности и авторитетности (см. Раздел 1 и 2). Развитие этого направления исследования отношений межличностной значимости, прежде всего, было предопределено становлением теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах,[63] а затем и появлением принципиально новых подходов к пониманию личности (концепция персонализации) и ее исследованию (метод отраженной субъектности).[64]

Третье направление изучения межличностной значимости в реально функционирующем сообществе представлено работами, посвященными рассмотрению как социально-психологических, так и психолого-управленческих проблем руководства. Условно эти исследования можно обозначить как попытку анализа феномена «формальной власти». И здесь, в первую очередь, имеется в виду рассмотрение значимости другого как функции той институализированной роли, которая, в конечном счете, и является собственно значимой для подчиненного и при этом порой не только не обеспечивает действительно личностной значимости руководителя, но и мешает трансляции его

личностности, превращая нередко личностно богатый образ в лишенный своей индивидуальности, схематизированный «портрет исполнителя роли».

До недавнего времени в силу целого ряда обстоятельств и, в первую очередь, в связи с различными исследовательскими задачами, выделяемые три стихийно сложившиеся основные направления изучения «значимого другого» практически не пересекались и существовали как бы независимо друг от друга. В то же время появление и разработка концепции персонализации и метода отраженной субъектности позволили на современном этапе развития социально-психологической науки построить трехфакторную модель «значимого другого»,[65] то есть рассмотреть все три указанные категории значимости, что называется, в «связке», как генерализованные и в целом независимые основания возможной значимости одного человека для другого. В логике концепции персонализации речь идет «о трех формах метаиндивидной репрезентации личности значимого другого»; другими словами в данном случае фиксируются не какие-то «узкоиндивидуальные характеристики этого значимого другого…, а его индивидуальная представленность в тех, с кем он имеет дело, его отраженная субъектность,, то есть собственно личностные проявления».[66]

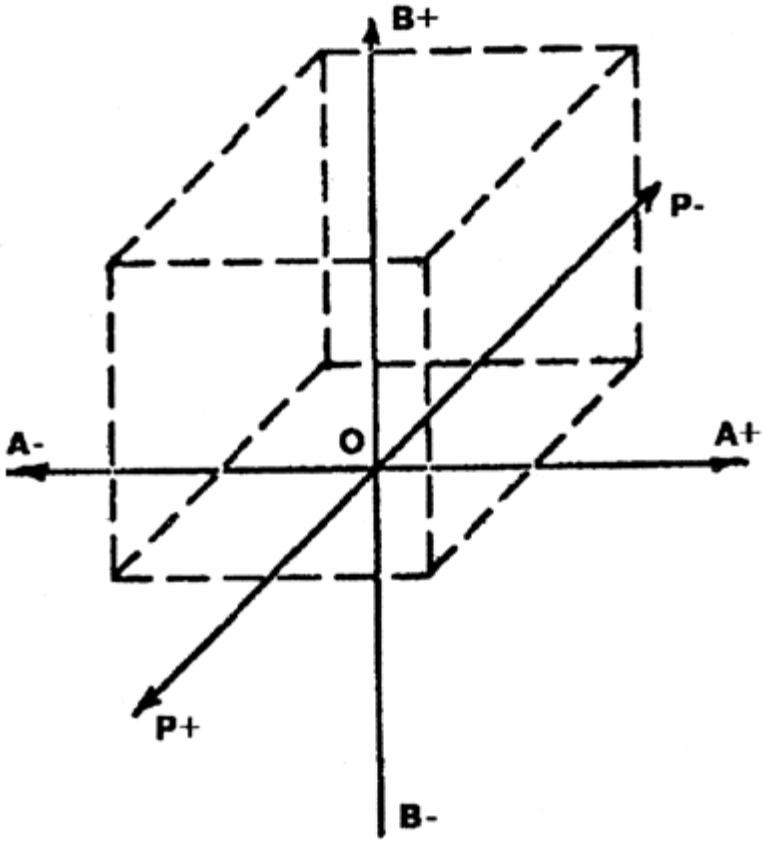

Рис. 1. Трехфакторная модель «значимого другого» по А. В. Петровскому. Условные обозначения: Р – «референтность», А – «аттракция», В – «власть»

Рассмотрим несколько подробнее собственно социально-психологическое содержание каждого из трех факторов значимости, оценивая при этом и емкость того условного трехмерного пространства, которое складывается при построении заявленных координат (см. рис. 1).

Первый из рассматриваемых А. В. Петровским критериев значимости другого – его оценка по шкале «референтность» (в схеме на рисунке 1 этот двунаправленный вектор обозначен как ОР+ и ОР-) для партнера, то есть степень его идеальной представленности в сознании последнего в качестве лица, чье мнение значимо для него либо как информация к размышлению, либо как существенный ориентир для принятия решения, либо как прямое руководство, безоговорочное указание к действию в жизненно важной ситуации. Напомним, что речь идет не об анализе на интраиндивидном уровне каких-то индивидуально-психологических характеристик, якобы обеспечивающих

субъективную значимость одного человека для другого, а о метаиндивидной репрезентации личности «значимого другого». Здесь следует напомнить, что именно в связи с этим была разработана модель отношений авторитетности, которые применительно к рассматриваемой трехфакторной модели «значимого другого» являются высшей точкой позитивно направленного вектора референтности (см. Раздел 2).

Понятно, что наличие наиболее выраженной яркой формы метаиндивидной репрезентации личности «значимого другого» (его авторитетности), откладываемой на оси ОР+, предполагает возможность, а следовательно, и необходимость нахождение на этом векторе и других узловых точек, отражающих качественные этапы процесса становления отношений авторитетности. Определения соответствующих этим позициям понятий – «источник информации», «референтное лицо», «антиреферентное лицо», «антиавторитетное лицо» были даны в первом и во втором разделах настоящего пособия.

Вторая форма метаиндивидной репрезентации личности «значимого другого», которая рассматривается в рамках трехфакторной модели – это аттракция, то есть, по сути дела, эмоциональный аспект идеальной представленности человека в сознании окружающих, его привлекательность или то отчуждение, отторжение, а может быть, даже и неприязнь, враждебность, которую он вызывает у других. Попросту говоря ось А+ и А – соответствует отношенческому континууму, полюсами которого являются «дружественность» и «враждебность».

Исследования этого параметра отношений значимости достаточно широко представлены в психологической литературе и рассматриваются в качестве более или менее самостоятельного направления не только теми, кто сам работает в этом русле.[67] В исследовательской практике для анализа межличностных предпочтений и отвержений по типу «симпатия – антипатия» наиболее широко применяется, если дело касается реальных естественных малых групп, социометрическая процедура как в традиционной ее форе, так и в различных модифицированных вариантах. Здесь следует отметить необходимость дополнения вектора ОА+ вектором ОА-, когда речь идет об эмоциональном аспекте отношений значимости. Иногда, а в некоторых, например, асоциальных группах достаточно часто, именно эмоциональное неприятие и даже прямая враждебность характеризуют отношение одного человека к другому, причем волей определенных обстоятельств куда более значимого, чем те партнеры по взаимодействию и общению, к которым субъект

испытывает откровенную симпатию или даже дружбу и любовь. Кроме того, на оси «Аттракция» особого внимания заслуживает точка «0» и не только для понимания особенностей именно отношений значимости, но и в связи с тем, что ее нахождение на оси лишний раз напоминает об одной практически не изученной категории членов реальных естественных малых групп: в контексте социометрической процедуры – это неизбираемые члены группы, неизбираемые даже если количество выборов не ограничено экспериментатором (непараметрическая форма социометрического опроса). Некоторые полученные экспериментальные данные, характеризующие эту категорию членов группы и раскрывающие специфику их положения в системе межличностных отношений, будут рассмотрены в рамках данного учебного пособия несколько ниже в данном разделе книги.

И, наконец, третья форма метаиндивидной репрезентации личности «значимого другого», тщательный учет которой предусмотрен анализом в рамках трехфакторной модели – институализированная роль (ось В+В-). В отличие от авторитета, отражающего, прежде всего, собственно личностное, как бы внеролевое влияние «значимого другого» («власть авторитета»), в данном случае имеется в виду «авторитет власти», или авторитет роли,[68] именно наличие которой и обусловливает значимость одного человека для другого. Подобная сторона межличностной значимости ни в коей мере не предполагает как обязательное свое основание авторитет личности носителя роли или его эмоциональную привлекательность для окружающих, хотя в то же время, конечно, не предопределяет ни его низкий эмоциональный статус, ни отсутствие его личностной значимости. В этом плане нельзя не согласиться с А. В. Петровским, который указывает, что «разрушение той или иной организации автоматически отключает механизм действия институализированных ролей, точно также выход носителя институализированной роли, к примеру, из служебной иерархии, лишает его статуса «значимого другого» для его сослуживцев. Это происходит… если его служебный статус не сочетался с более глубинными личностными характеристиками – референтностью и аттракцией».[69]

Казалось бы, что в контексте ролевой принадлежности говорить о «значимом другом» имеет смысл лишь в том случае, когда исполняемая роль лежит где-то на векторе ОВ+ и воспринимается окружающими как таковая, так как, на первый взгляд, ролевой статус со знаком «-» безоговорочно исключает его обладателя из числа, если так можно выразиться, значимых для других ролевых исполнителей. Однако при ближайшем

рассмотрении без особого труда можно привести достаточно большое число примеров, когда значимость другого определяется во многом именно «приниженностью» его роли и появляющейся в этой связи у вышестоящего возможности притеснять его и эксплуатировать, удовлетворяя тем самым свои потребности и решая посредством этого значимые, а порой и жизненно важные проблемы.

Еще на одном моменте в связи с этим фактором трехфакторной модели необходимо заострить внимание. Дело в том, что настойчивое подчеркивание автором именно институализированного характера роли как бы жестко ограничивает эвристический потенциал данного теоретического построения рассмотрением отношений межличностной значимости лишь в формальных сообществах и при этом применительно только к взаимоотношениям в рамках официальной, а проще говоря, должностной структуры, где существующая «табель о рангах» позволяет безошибочно определить фиксированный ролевой статус каждого из партнеров по взаимодействию и общению. Таким образом, возникает иллюзия того, что трехфакторная модель «значимого другого» в качестве теоретического алгоритма не может быть использована для анализа неформальных отношений значимости в рамках официальных групп, ни тем более для определения характера межличностной значимости в группах неофициальных. В действительности дело обстоит иначе. Так, легко заметить, что возникающие в рамках официальных групп неформальные сообщества не являются полностью независимыми от официальной структуры: в одних случаях их неформальная структура вообще является «слепком» формальной, а в других – строится как бы «от противного». Но при любом варианте неформальный «расклад» испытывает на себе то или иное влияние официальной иерархии в группе, усиливающееся еще и тем, что каждый член неформального сообщества, возникающего в рамках неформальной группы, играя определенную роль в неформальной структуре, является одновременно и носителем институализированной роли. Что же касается неформальных объединений людей, возникающих стихийно вне официальных структур, то и здесь возникает неоднозначная ситуация. Если речь идет о дружеской компании, например, подростков, то на неофициальную статусную позицию каждого из них существенное, а порой и решающее влияние оказывают характеристики его, если так можно выразиться, официального положения в обществе (род занятий, отношения с правоохранительными органами, наличие или отсутствие

родителей, их статус и т. д.). Криминальные же активно функционирующие сообщества вообще могут быть отнесены к классу неформальных групп лишь условно. В данном случае мы сталкиваемся именно с организацией, характеризующейся своеобразной «служебной иерархией» и отлаженными механизмами действия институализированных ролей. Понятно, что эти организации – институты, как принято говорить в пенитенциарных науках, «другой жизни», другого, преступного, но общества.

Параграф 1
Особенности отношений межличностной значимости в дошкольном возрасте [70]

Достаточно традиционно психическое и личностное развитие ребенка принято рассматривать как результат присвоения культурного опыта в создаваемой взрослым особой социальной ситуации развития. Л. С. Выготский[71] отмечал, что подобная ситуация характеризуется отношениями, устанавливаемыми между взрослым и ребенком. Фактически социальную ситуацию развития можно охарактеризовать через систему требований, которые предъявляются «миром взрослых» к ребенку, и тех прав, которые ему предоставляются. Именно в такой ситуации у ребенка появляется возможность не только присвоить социальный опыт, но и сделать шаг в своем развитии. Происходящие изменения характеризуются возникновением новых качеств, что приводит к преобразованию отношения ребенка к созданной для него взрослым ситуации. При этом указывается на противоположность отношений к ситуации со стороны взрослого и ребенка: в то время как взрослый на правах «созидателя» старается ситуацию удержать, ребенок пытается выйти за ее пределы в силу того, что он перманентно развивается. Понятие социальной ситуации развития подчеркивает зависимость становящейся личности от социума (и в том числе от конкретных взрослых) как системы, обеспечивающей детское развитие. При этом понятие «социальная ситуация развития» предполагает, что рассматривается индивидуальная траектория развития конкретного ребенка в окружении конкретных взрослых.

В дальнейшем при анализе социальной ситуации развития психологи стали выделять ведущую деятельность, которая задает и поддерживает в своих рамках основное отношение между ребенком и социумом. В дошкольном возрасте в качестве нее выступает игровая деятельность.[72] Следует отметить, что, хотя понятие социальной ситуации развития предполагает непосредственное взаимодействие ребенка с социальным окружением, внимание исследователей было сосредоточено преимущественно на тех психических и личностных «приобретениях», которые получал конкретный ребенок. Другими словами, на этом этапе разработки данной проблематики, в первую очередь, стали рассматриваться конкретные «завоевания» ребенка в сфере познавательной и эмоционально-личностной активности, а также особенности освоения собственно игровой

деятельности (умение ребенка взять на себя роль, договориться о распределении ролей, придумать интересный игровой сюжет и т. д.).

Таким образом, хотя понятие социальной ситуации развития уже само по себе содержит или предполагает такой аспект, как социально-психологическое и собственно социальное становление (то есть особенности места ребенка в системе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, с широким социумом и т. п.), фактически, эта сторона вопроса оказалась изученной в гораздо меньшей степени, чем, скажем, развитие познавательных процессов на том или ином этапе дошкольного детства. Понятно, что этим была достаточно жестко ограничена исследовательская активность в области изучения межличностных отношений дошкольников и, прежде всего, в связи с тем, что основные усилия большинства возрастных психологов были сосредоточены на изучении познавательных процессов психического развития ребенка, который при этом рассматривался, в первую очередь, как индивид, присваивающий культурный опыт, а не как субъект социальных отношений. В этой логике анализ отношений межличностной значимости применительно к дошкольникам вообще в исследовательской практике естественным образом оказался на самой периферии. Конечно, это совершенно не означает, что проблематика отношений значимости дошкольника и его ближайшего референтного окружения оказалась без внимания, речь идет лишь о том, что данные вопросы по уже упомянутым причинам, по существу, рассматривались как второстепенные.

В то же время в современной психологии принято считать (и это совершенно справедливо), что решающее влияние на социально-психологическое развитие ребенка оказывают взрослые члены семьи, так как именно они репрезентируют ребенку систему общественных ценностей и культурных норм. Влияние взрослых в семье опосредствовано целым рядом факторов. Так, проведенные исследования показали, что, как правило, практически все взрослые члены семьи участвуют в воспитании ребенка, а, следовательно, и в его социальном развитии. Если задать дошкольнику вопрос о том, кто с ним играет, читает книги или гуляет, то чаще всего ребенок называет мать, отца, бабушку, дедушку и существенно реже – братьев и сестер. Что касается отношений межличностной значимости, то проявляются они на поведенческом уровне, прежде всего, в фактах послушания детей. Младшие дошкольники при этом в большей степени слушают мать, отца и в относительно меньшей степени, как правило, склонны слушать бабушек и дедушек.

Для поддержания «морали послушания» взрослые склонны устанавливать в рамках конкретных семей особые системы запретов, которые, конечно, уникальны в каждом семейном сообществе, но все же могут быть категоризированы в четыре блока правил: имеющие отношение к вещам (например, не трогать какие-то вещи), имеющие отношение к безопасности ребенка (например, не брать острые предметы, не открывать дверь), имеющие отношение к «покою» взрослых (например, не кричать, не шуметь, когда родители отдыхают) и имеющие отношение к морально-нравственным нормам (например, не разговаривать грубо). Система запретов является способом структурирования жизненного пространства ребенка и выделения для него наиболее значимых конкретных людей, по отношению к которым и устанавливаются отдельные запреты. Например, замечено, что запреты, связанные с сохранностью вещей, устанавливаются, прежде всего, матерями, в то время как запреты, касающиеся безопасности самого ребенка, в большей степени формулируются бабушками. В зависимости от области запретов «значимым другим» становится тот или иной человек. Так, если в семье установлен запрет «не беспокоить отца», то после его возвращения с работы домой именно он становится таким «значимым другим», так как поведение ребенка ориентировано в этом плане и с этого момента на него. Иначе говоря, как показывают и специальные исследования, и сама жизненная практика, отношения межличностной значимости детей с близкими взрослыми оказываются неоднородными и достаточно многогранными.

Отмечено, что дошкольники в гораздо меньшей степени выполняют требования дедушек и бабушек, чем требования отца и матери; но в эмоциональном плане именно с первыми устанавливают особо близкие отношения. Такое расхождение между отношением ребенка к взрослому и готовностью выполнять его требования можно объяснить наличием двух основных сфер общения – эмоционально-личностной, связанной с потребностью ребенка во внимании и уважении со стороны взрослого, и деловой, определяемой объективными особенностями ситуации и социальными компетенциями. Так, многократно показано, что в зависимости от этих типов общения выделяют разные типы значимых для ребенка людей: например, отец оказывается особенно значимым, как правило, в деловой сфере общения, а бабушка – в эмоциональной.

Исследовалась и взаимосвязь вербального поведения матери и социометрического статуса ребенка в группе сверстников. Для матери низкостатусного ребенка в ходе их совместной игры

характерны преимущественно негативные и контролирующие высказывания, в отличие от матерей высокостатусных дошкольников, преимущественно реагирующих на их активность высказываниями одобряющего и поддерживающего характера. По сути дела речь идет о значимом влиянии матери на положение ребенка в группе сверстников.[73]

Различие в степени и характере значимости взрослых в глазах ребенка приводит к тому, что у него появляется возможность менять систему поведения в зависимости от того, с кем из взрослых он взаимодействует. Тем самым у дошкольника вырабатывается социальная лабильность, и он начинает выступать практически полноценным в социальном смысле субъектом взаимодействия, выбирая, следовать или нет тому или иному требованию. В частности, в своих исследованиях Л. Уокер и Дж. Тейлор[74] показали, что семья оказывает существенное влияние на моральное развитие ребенка. Так, дети дошкольного возраста вместе с родителями в присутствии экспериментатора обсуждали как гипотетические (условные), так и «реальные», конкретные проблемы, с которыми столкнулись ребенок и его родители. Оказалось, что в зависимости от характера обсуждаемых вопросов существенно меняется поведение детей: при обсуждении «реальных» проблем уровень морального мышления детей повышается. Меняется также и позиция родителей: при обсуждении условных проблем они реагируют соответственно высокому уровню морального развития, а при совместном обсуждении «реальных» моральных проблем, связанных с жизнью ребенка, они значительно снижают уровень моральных суждений, становятся ближе по уровню морального развития ребенку.[75]

Существенными для морального развития детей оказываются ситуации, в которых происходит их взаимодействие со взрослыми. Обычно выделяются три типа ситуаций подобного взаимодействия: это собственно моральные ситуации, в которых обсуждаются именно моральные проблемы; социальные ситуации, в которых участвуют несколько детей и которые затрагивают общие проблемы группы; личные ситуации, связанные непосредственно с интересами и потребностями конкретного ребенка. В психологических исследованиях отмечается, что детский негативизм в большей степени проявляется в личных ситуациях, связанных с приемом пищи, одеванием и подобными видами деятельности, когда ребенок может настаивать на осуществлении альтернативного выбора. Отличие пребывания ребенка в дошкольном учреждении от пребывания дома состоит, в частности, в том, что в первом случае большее внимание

уделяется ситуациям первого и второго типов, во втором случае – ситуациям третьего типа. С возрастом количество личных ситуаций увеличивается: личностный контекст может возникнуть практически в любой деятельности. Однако педагоги, как правило, переводят его в моральные и социальные ситуации, а родители, особенно матери, обсуждают их с ребенком как ситуации сугубо личные.

В исследовании Т. А. Репиной[76] проводилось изучение влияния согласованности требований близких взрослых на социально-психологическое развитие ребенка-дошкольника. Было показано, что чем более единодушны требования, предъявляемые к ребенку, тем ярче у ребенка проявляется зависимое поведение, но при этом он более ответственно относится ко всем поручениям взрослых.

В дошкольном образовательном учреждении в роли значимого для ребенка взрослого выступает, прежде всего, воспитатель. То, что именно он оказывает самое существенное влияние на развитие межличностных отношений дошкольников со сверстниками, проявляется, в первую очередь, во взаимооценках самих детей. Дошкольники воспринимают членов своей группы во многом с позиции воспитателя, характеризуя согруппников в логике их функционально-ролевой принадлежности (например, «он плохой, потому что неаккуратно ест»; «он хороший, потому что убирает за собой игрушки»). Точно также педагог регулирует взаимоотношения детей, делая такие предложения, от которых воспитанникам трудно отказаться. Например, если он предлагает дошкольникам принять какого-то ребенка в игру, то они не могут отказать, даже если этот ребенок не вызывает у них симпатий (правда очень часто, как только педагог перестает контролировать ситуацию, такой «насильно внедренный» ребенок оказывается отторгнут).

Значимость воспитателя проявляется и в том, что он выступает для дошкольников носителем социальных стандартов поведения и системы ценностей. В целом ряде исследований,[77] педагогам дошкольных образовательных учреждений предлагалось проранжировать по степени важности ряд личностных качеств: отзывчивость, доброту, справедливость, честность, вежливость (исследователями эти личностные характеристики были отнесены к категории моральных качеств); настойчивость, дисциплинированность, послушание, самостоятельность, инициативность, трудолюбие (исследователями эти личностные характеристики были отнесены к эмоционально-волевым качествам); любознательность, творческую активность (экспериментаторами эти личностные

характеристики были отнесены к категории интеллектуальных качеств). Оказалось, что ряд воспитателей на первое место ставили такие качества, как доброта и отзывчивость, а другие отдавали предпочтение в рамках шкалы ценностей дисциплине и послушанию, а доброту и отзывчивость оценивали крайне низко. При этом воспитатели первого типа больше всего были обеспокоены отсутствием дружеских отношений между детьми, а воспитатели второго типа – неумением детей вести себя. В процессе реальной практической работы педагоги первой группы в подавляющем большинстве случаев проявляли недирективный, гибкий, доброжелательный стиль общения с детьми и при этом подробно аргументировали и объясняли дошкольникам логику своих требований к ним, а педагоги второй категории демонстрировали авторитарный, менее доброжелательный, ригидный стиль общения, сопровождающийся при этом еще и отсутствием развернутой содержательной аргументации своих требований. Наблюдения показали, что дошкольники, которые взаимодействовали с воспитателями обеих групп, перенимали стиль их общения. Дети, взаимодействующие с педагогами первой группы, общались и между собой более дружелюбно; общение же детей, контактировавших с авторитарными педагогами, характеризовалось повышенной конфликтностью и недоброжелательностью.

В рамках традиционного, по сути дела, дисциплинарного подхода к воспитанию для педагога группа детей в условиях дошкольного образовательного учреждения выступает, как правило, в качестве единого объекта воздействия, целью которого, прежде всего, является обеспечение усвоения всеми детьми социально значимых норм и поддержания дисциплины в группе. В большинстве своем и родители поддерживают подобный поход. Поэтому все конфликтные ситуации между детьми привычно рассматриваются педагогом дошкольного учреждения и родителями как результат недостаточного усвоения тем или иным ребенком общепринятых норм и правил. Для педагога, в конечном счете, не имеет принципиального значения тот факт, какого рода конфликты возникают у детей, для него важно, чтобы межличностных столкновений просто не было. Таким образом, в дошкольном учреждении всякий конфликт решается на уровне педагога и родителя, которые и являются в рамках дисциплинарной модели единственными полноправными субъектами образовательного процесса.

При этом в рамках данного периода устанавливается общая норма, по которой ребенок должен в трудных случаях сразу обращаться к педагогу, что практически лишает дошкольника

возможности занять субъектную позицию и превращает его в пассивный и социально беспомощный объект педагогических влияний. Поскольку ребенок ориентируется на педагога как на наиболее социально значимую фигуру, которая, прежде всего, является для него представителем «мира взрослых», то естественно: если он привыкнет именно к такому решению своих проблем, то и на последующих этапах своего онтогенетического развития будет обречен на потерю субъектности.

Один из признанных авторитетов в области морального развития Л. Колберг полагал, что оно определяется преимущественно четырьмя факторами. В качестве первого из них выступает уровень развития логического мышления ребенка (уровень развития интеллекта). Это означает, что для того, чтобы развивающаяся личность обладала высоким уровнем морального развития, она также должна обладать высоким уровнем развития интеллектуального. Согласно такой точке зрения, чем лучше интеллектуально развит ребенок, тем он лучше осваивает культурные нормы, тем более благополучным должно быть взаимодействие детей друг с другом.

Показательно в этом отношении взаимодействие умственно одаренных дошкольников. Сам факт общей умственной одаренности детей устанавливается с помощью различных диагностических процедур, которые позволяют выявить то, насколько эти дети освоили принятые культурные нормы в различных областях (например, нормы рассуждения, изобразительной деятельности или речевого развития). В то же время практически все исследователи, занимающиеся умственной одаренностью (Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтес, В. С. Юркевич и др.) подчеркивают повышенную конфликтность этих детей. Таким образом, высокое интеллектуальное развитие, усвоение культурных стандартов еще не обеспечивает бесконфликтное взаимодействие в этом возрасте.

В качестве второго фактора морального развития в концепции Л. Колберга выступает мотивация. Всякий раз, когда обсуждается мотивация человека, имеются в виду два аспекта этого феномена: с одной стороны, содержание побуждения к тому или иному действию, а с другой – уровень активности. Говоря о мотивации, Л. Колберг подчеркивал, что моральное развитие ребенка может отставать в силу того, что у него не будет возникать интереса к решению моральных проблем. Другими словами, все моральные проблемы, которые могут возникать в его жизни, будут разрешаться не им самим, а кем-то, и поэтому он будет относиться к ним формально. Фактически такое положение дел можно обнаружить в том случае, когда дошкольника

стараются оградить от различных конфликтных, эмоционально-напряженных ситуаций в семье или когда в группе детского сада решение авторитарно принимает педагог.

Третьим фактором в рассматриваемой концепции является социализация. Как известно, социализация связана с освоением именно социальных ролей и представляет собой одну из самоценных детерминант детского развития. Л. Колберг подчеркивал, что можно обнаружить ситуацию, когда ребенка поощряют в сфере освоения социальных ролей, и ситуацию, когда подобных возможностей ребенку предоставляется крайне мало. Применительно к образовательному процессу в дошкольном учреждении это может проявляться в том, как ребенок взаимодействует со своими сверстниками. Например, если сверстники не принимают его в совместные игры, то можно ожидать, что процесс социализации такого ребенка будет затруднен. Но и сам факт принятия ребенка в игровую ситуацию сверстниками еще не гарантирует ему благоприятного социализационного процесса, который может быть существенно затруднен сужением доступных ему игровых ролей. Такое случается, если сверстники отводят партнеру по игре роли второстепенные или подчиненные (например, не позволяя ему быть командиром, капитаном корабля). Однако, в любом случае, если дошкольник не общается со сверстниками и замкнут исключительно в кругу семьи, то, по Л. Колбергу, его моральное развитие неизбежно будет задержано. Он утверждал, что предоставление возможности в освоении социальных ролей для морального развития гораздо важнее, чем даже выражение любви, не говоря уже о приятельстве и дружбе.

Четвертым фактором, влияющим на моральное развитие, согласно Л. Колбергу, выступают формы справедливости, поддерживаемые социальным институтом, в котором воспитывается ребенок. Выделяется два принципа социальной справедливости: равенство и обратимость. Принцип равенства заключается в том, что человек относится ко всем, условно говоря, «одинаково», то есть на основе одного и того же «правила». Принцип обратимости же связан с обменом взаимными наказаниями и поощрениями в сфере взаимодействия. Моральное развитие ребенка зависит от того, насколько последовательно применяются эти принципы и в каких ситуациях.

Несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение со взрослым являются решающим фактором развития личности и психики ребенка, было бы попросту ошибочным не принимать во внимание того, что и

система межличностных отношений среди сверстников является реальным полем социализации. И потому совершенно естественно, что и в этой области в современной психологии осуществлен целый ряд содержательных разработок.

Так, в работах, выполненных под руководством Т. А. Репиной, было установлено, что в условиях отсутствия жесткой регламентации активности со стороны взрослого общение дошкольников между собой характеризуется специфической структурой. Одна из особенностей этой структуры состоит в том, что в группе, например, детского сада в процессе свободного общения выделяются по преимуществу два типа подгрупп детей, одни из которых характеризуются достаточно устойчивыми и относительно длительными контактами своих членов, а другие могут быть оценены как кратковременные объединения, которые быстро распадаются и меняют свой состав. Помимо этого, в группы также включены дети, практически не контактирующие с другими дошкольниками.

На протяжении дошкольного возраста наблюдается определенная динамика: в младшем дошкольном возрасте, как правило, отсутствуют устойчивые объединения, включающие трех и более воспитанников, и относительно велико число детей, не вступающих в общение со сверстниками, а к концу дошкольного возраста устойчивые объединения существуют практически в каждой группе детского сада, увеличивается численность входящих в них детей и сокращается количество дошкольников, избегающих контакта со сверстниками.

Структура общения детей характеризуется также гендерными особенностями. Так, если в младшем дошкольном возрасте несмотря на то, что общение и мальчиков, и девочек не является особенно насыщенным, но все же достаточно выражено, то в старшем дошкольном возрасте общение в группе детского сада подчинено жестким ограничениям в общении детей разного пола. В первую очередь, это связано с гендерными особенностями процесса социализации на данном этапе онтогенеза. В этот период наблюдаются резкие различия в освоении социальных ролей. Так, например, девочки обсуждают темы замужества, рождения ребенка, эмоционально-интимных отношений, ухода за детьми, ведения хозяйства. Наиболее ярко особенности осваиваемых ролей проявляются в детских играх, само содержание которых обусловлено у девочек особой атрибутикой, куда входят коляски; куклы, изображающие взрослых; куклы, изображающие младенцев; кукольная одежда и т. п. Мальчики же осваивают типичные мужские роли, в которых проявляется мужская позиция и активность (командир, милиционер,

космонавт и т. д.). Очевидно, что осваиваемые мальчиками роли расходятся по содержанию выполняемых действий с теми ролями, которые составляют основу игр девочек, а поэтому и атрибутика этих игр совершенно иной природы (пистолеты, автоматы, бинокли, машины, солдатики и т. д.). Казалось бы, роль отца должна была бы быть естественной для мальчиков, и она могла бы способствовать проведению совместных игр с девочками. Однако, начавшийся процесс осознания своей половой принадлежности, а также и то, что эта роль не поддерживается соответствующей яркой атрибутикой, и приводят к тому, что игры в старшем дошкольном возрасте мальчиков и девочек не носят совместный характер. Помимо этого, по данным современных нейрофизиологических исследований, мальчики отличаются большей импульсивностью и стремлением к двигательной активности, что также затрудняет освоение ими ролей, предполагающих ее значительные ограничения.

Гендерные особенности уже в дошкольном возрасте во многом определяют и специфику межличностного восприятия детей, оценивание сверстников с точки зрения наличия положительных и отрицательных качеств. Девочки гораздо чаще, чем мальчики оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики склонны к большему количеству отрицательных взаимооценок.[78] Как известно, дошкольники для оценки друг друга, прежде всего, пользуются теми качествами, с помощью которых их оценивают педагоги (например, «быть аккуратным», «быть послушным», «не драться» и т. д.). Однако среди мальчиков наиболее значимыми становятся маскулинные качества, высоко оцениваемые не только ими самими, но и их отцами в «уметь за себя постоять», «добиваться победы» и т. д. В связи с этим нередко категория «девчачьих» качеств, особенно, если они присущи кому-то из сверстников-мальчиков, рассматриваются как свойства отрицательные. «Значимый другой» сверстник в дошкольном возрасте начинает играть роль фактора, влияющего на половую дифференциацию. Так, Л. Колберг показал, что с освоением социальных ролей и, в частности, с освоением полоролевой идентификации, связано моральное развитие детей. В его исследовании было установлено, что дошкольники, в сравнении с младшими школьниками, более негативно относятся к нарушениям полоролевого поведения. При этом оказалось, что мальчики более нетерпимы к нарушениям полоролевого поведения у мальчиков, чем у девочек. При этом для детей более важным фактором оказывается нарушение не самого поведения, а внешней атрибутики роли. Так, например, с точки зрения дошкольника не столько неправильно то, что девочка играет в

футбол, сколько то, что у нее короткая стрижка.

Важно заметить, что с возрастом увеличивается общая длительность взаимодействия детей. Одна и та же устойчивая группировка в старшем дошкольном возрасте может сохраняться на протяжении недель и даже месяцев. Наличие таких объединений говорит о том, что к старшему дошкольному возрасту начинают оформляться социально-психологические процессы структурирования детских отношений, обусловленные не столько влиянием взрослого, сколько особенностями взаимодействия самих дошкольников.

Факты, подтверждающие достаточно выраженную дифференциацию в группах дошкольников были получены целым рядом исследователей, использовавших различные модификации социометрической процедуры (В. В. Абраменкова, Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина и др.). Так, было показано, что в группе дошкольников представлены практически те же социометрические категории, что и в группах детей более старшего возраста – высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные дети. Дошкольники с низким статусом оказываются изолированными, прежде всего, в ситуациях, когда деятельность не регламентируется педагогом. Высокостатусные, как правило, занимают лидирующие позиции в совместной деятельности сверстников, а среднестатусные дошкольники могут либо объединяться между собой небольшими группами, либо присоединяться к игровым объединениям во главе с высокостатусными детьми.

Специфика интрагруппового структурирования проявляется при анализе возрастной динамики полноты социометрической структуры группы: если среди младших групп детского сада доля групп с неполной социометрической структурой (то есть групп, в которых нет либо социометрических «звезд», либо изолированных) достигает 20 %, то к старшему дошкольному возрасту они составляют лишь одну десятую от общего числа групп. Тем самым подтверждается тенденция развития социально-психологической структуры группы от младшего к старшему дошкольному возрасту. Точно также можно говорить о том, что с возрастом увеличивается внутригрупповая дифференциация группы, что выражается, в частности, в увеличении количества выборов, которые получают социометрические «звезды».

Необходимо отметить, что в отечественной психологии нет единого мнения относительно стабильности статуса, занимаемого дошкольником в группе. Одни исследователи (Г. Е. Иванова, Н. М. Яковлев и др.) считают, что межличностные отношения в рамках группы детского сада характеризуются практически отсутствием

длительных привязанностей и при этом отсутствием постоянно изолированных детей. Однако Т. А. Репина в своем исследовании[79] показала, что социометрический статус ребенка в группе достаточно устойчивой – более 40 % обследованных детей в течение двух лет не поменяли свой статус. При этом интересным является тот факт, что наиболее устойчивой оказалась позиция высокостатусных дошкольников, а наименее – положение низкостатусных. Это объясняется, по-видимому, прежде всего, тем влиянием, которое взрослый оказывает на развитие межличностных отношений дошкольников. Дело в том, что взрослый отчетливо различает детей, занимающих полярные статусные позиции в группе – высокостатусных и низкостатусных. При этом если положение высокостатусных дошкольников педагоги стремятся сохранить и поддержать, то положение низкостатусных детей они, наоборот, стараются изменить и сделать более благоприятным.

Подобный вывод подтверждает и проведенное сотрудниками Института дошкольного образования Российской академии образования исследование, в котором дошкольным работникам задавался следующий вопрос: «Если в Вашей группе окажется ребенок, с которым другие дети не захотят играть, что Вы будете делать?» Ни один из воспитателей не дал ответ «ничего не буду делать», а подавляющее большинство воспитателей отвечали, что они целенаправленно станут обращать внимание других детей на хорошие качества данного ребенка и постараются включить его в детское игровое объединение.

Социально-психологические процессы в группе детского сада отражаются и в системе мотивов, лежащих в основе социометрических выборов дошкольников. Обычно выделяют четыре группы мотивов социометрических предпочтений. В первую группу входят мотивы, носящие глобальный характер без осознания конкретных причин отношения к сверстнику («просто нравится», «потому что люблю» и т. п.). Этот тип мотивации наиболее часто представлен у детей младшего дошкольного возраста. Ко второй группе относятся мотивы, основанные на каком-либо качестве сверстника («добрый», «сильный», «веселый», «красивый» и т. п.). Они характерны, как правило, для детей среднего дошкольного возраста. Третью группу составляют мотивы, обусловленные интересом к совместной деятельности («хорошо бегает», «хорошо прячется», «мы вместе рисуем», «у нее красивые куклы» и т. п.). Такие мотивы типичны для старших дошкольников. К четвертой группе относятся мотивы, в основе которых лежат приятельско-дружеские отношения. Они развиваются к самому концу дошкольного детства.

Примечательным является тот факт, что в мотивации второго типа, помимо личных качеств сверстника, дети уделяли большое внимание конкретным навыкам ребенка, связанным с режимными моментами жизни в детском саду («хорошо ест», «быстро засыпает» и т. д.). В подобных ответах находит отражение значимость взрослого (прежде всего, педагога) на становление системы межличностных отношений дошкольников на протяжении дошкольного детства. Но если в начале дошкольного детства влияние взрослого в этом плане является определяющим, то к концу дошкольного возраста это влияние значительно снижается, что проявляется как в характере называемых детьми мотивов выбора, так и в динамике социометрической структуры группы.

Динамика мотивации социометрических выборов в дошкольном возрасте отражает качественное своеобразие процессов социально-психологического развития детского сообщества. Именно в среднем дошкольном возрасте особое значение начинает приобретать игровая деятельность, а соответственно и третий тип мотивации. Как отмечала, например, А. Т. Аржанова,[80] если до среднего дошкольного возраста дети дружат, потому что играют, то к концу дошкольного детства – играют вместе, потому что дружат. Другими словами, система межличностных отношений, а значит, и реальных отношений межличностной значимости, начинает определять характер совместного взаимодействия детей. Показателем социально-психологического развития групп дошкольников является тот факт, что деятельность ребенка с возрастом приобретает все более коллективный характер. Так, если в младших группах только 8 % детей говорят «мы играем», то к 7 году жизни местоимение «мы» употребляется уже в 57 % случаев взаимодействия со сверстником. Кроме того, если в младшем дошкольном возрасте более 70 % детей выделяют нравственные качества сверстника, имеющие непосредственное отношение к самому ребенку, который их отмечает («он со мной не дерется», «он со мной играет» и т. д.), то к подготовительной группе характер таких качеств кардинально меняется – старшие дошкольники отмечают качества преимущественно, имеющие отношения непосредственно к группе детского сада в целом («он со всеми играет», «он всем помогает», «она со всеми дружит», «он никого не обижает»).

При мотивации четвертого типа дети не ограничиваются простым указанием того, что сверстник является другом. Наиболее полно дошкольники раскрывают это понятие к 6–7 году жизни: основанием дружбы является не только совместная

деятельность, но и личностные особенности сверстника, бесконфликтность отношений с ним, близость проживания, совместное проведение времени после детского сада. Такие отношения носят наиболее устойчивый характер.

Таким образом, происходит, с одной стороны, достаточно активная интеграция ребенка в группу сверстников, что выражается, в частности, в увеличении числа игровых объединений, в позитивной динамике как количества социометрических выборов, получаемых одним ребенком, так и в уровне их взаимности, а с другой – активизация процессов групповой дифференциации, выражающейся в появлении в группе различных достаточно устойчивых социальных позиций, активном адресном обращении детей друг к другу, в переходе от мотивации по внешним признакам к мотивации на основе устанавливаемых межличностных отношений. Так, например, в исследовании Е. И. Рзаевой[81] было показано, что процесс интеграции сопровождается выработкой общей системы смыслов у детей, входящих в одну группу детского сада. Оказалось, что дошкольники легко читают игровые контексты других детей. Ребенок может сказать, чем является тот или иной предмет-заместитель в наблюдаемых им играх сверстников. Подобное видение является необходимым условием для присоединения ребенка к тому или иному игровому объединению. Процесс дифференциации выражается и в том, что к старшему дошкольному возрасту ребенок может назвать то конкретное игровое объединение, в которое он входит, а также назвать другие объединения, существующие в рамках данной группы детского сада.[82] Кроме того, старший дошкольник может не только относительно точно предсказать количество выборов, которое он сам получит, но и указать, кто из детей занимает высокий социометрический статус.

Многие исследователи (С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк, А. Г. Рузская, С. Г. Якобсон и др.) отмечают, что, если в младшем дошкольном возрасте детям свойственно завышение самооценки (дети часто не запоминают допущенные ошибки и переоценивают свои возможности), то в среднем дошкольном возрасте она заметно снижается, что связано, в первую очередь, со взрослым, который подчеркивает недостатки, неумения, ошибки ребенка. Помимо этого, младшие дошкольники в основном склонны оценивать своих сверстников положительно независимо от частоты взаимодействия с ними. С возрастом дошкольники начинают более дифференцированно относиться к окружающим детям. Особенно ярко это проявляется, когда дошкольники оценивают сверстников, с которыми они часто играют. Партнеры

по играм не только становятся объектом изучения дошкольника, но именно они приобретают статус «значимых других» для него. Уже дети среднего дошкольного возраста понимают, что игровая деятельность разворачивается более интересно при наличии партнера.

В старшем дошкольном возрасте уровень притязаний зависит от оценок, которые получает ребенок: чем выше оценки, тем выше уровень притязаний. Другими словами, можно сказать, что уже в дошкольном возрасте группа не только информирует ребенка о том, как к нему относятся окружающие, но эта информация оказывает еще и достаточно сильное влияние на его развитие. Сверстник начинает выступать в роли «значимого другого», определяющего не только социометрический, по сути дела, эмоциональный статус ребенка, но и его самооценку и систему ценностей.[83]

Традиционно при анализе межличностных взаимодействий детей выделяются две стороны: одна из них связана с операциональными особенностями деятельности, а другая – с мотивационно-потребностными. Было установлено, что на протяжении дошкольного возраста содержание общения значительно меняется: если в младшей группе до 40 % времени совместной деятельности связано с сообщениями информирующего характера (об игрушках, особенностях выполнения игрового действия и т. д.), то в старшей группе число таких сообщений заметно сокращается и при этом увеличивается количество высказываний, посвященных процессу управления игрой. Таким образом, с возрастом обращение ребенка к сверстнику начинает использоваться ребенком, прежде всего, для ориентации в сфере задач совместной деятельности. Другими словами, к старшему дошкольному возрасту наблюдается переход от освоения объектных отношений в игровой деятельности к установлению межличностных отношений, где сверстник становится значимым партнером.

Возрастание значимости сверстника проявляется, например, в готовности детей выполнять поручения членов своей группы и, в свою очередь, давать им поручения. Эта тенденция выражается также и в том, что дети общаются не только по поводу налаживания делового сотрудничества, но и сам по себе процесс общения приобретает большую ценность. В связи с этим можно говорить о двух источниках значимого отношения ребенка к другим детям: первый связан с особенностями деловых качеств сверстников, а другой – с возможностями установления положительного эмоционального общения с ними. Такая двойственность процессов развития отношений межличностной

значимости проявляется, прежде всего, в игровом взаимодействии детей.[84]

Целый ряд авторов отмечает, что в группах детского сада можно столкнуться со случаями, когда дошкольники играют с детьми, которых они низко оценивают по личностным качествам (отмечая их стремление командовать и ограничивать инициативу других, регламентировать все игровые действия), но высоко по качествам деловым. Деловые навыки таких детей позволяют им развернуть интересный сюжет, что привлекает к игре с ними других дошкольников. Оценивая подобных лидеров игровых объединений, члены группы отмечают как их положительные, так и отрицательные качества, по сути дела, «разводя» план деловых и эмоциональных отношений. Точно также дети дошкольного возраста могут вступать в игровое взаимодействие со сверстниками на основе личных симпатий, а не деловых качеств.

Вместе с тем, в детском саду можно встретить детей, которые изолированы и фактически не участвуют в игровых объединениях сверстников. Эти дошкольники оказываются изолированными в силу того, что у них имеются проблемы либо в деловой, либо в эмоциональной сферах. Такие дети испытывают трудности в общении со сверстниками, у них могут быть конфликты с участниками игровых объединений, что не позволяет им занять значимое место в системе межличностного общения дошкольников. Возрастание межличностной значимости позиции ребенка-дошкольника проявляется в том, что он оказывается включенным в длительные игровые объединения, что, в свою очередь, ведет как к совершенствованию способов общения, так и к «наработке» игровых навыков. Таким образом, создаются предпосылки для формирования дружеских отношений, лежащих в основе устойчивых игровых объединений старших дошкольников. Вхождение ребенка в такое объединение обеспечивает его эмоциональное благополучие в группе сверстников и становится условием возрастания общей активности дошкольника и расширения круга его контактов с другими детьми.

Таким образом, развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте охватывает три сферы общения детей: с близкими взрослыми в семье, с педагогами детского сада и со сверстниками. Межличностные отношения в семье для ребенка-дошкольника являются чрезвычайно важными, так как представляют собой первый опыт социализации, и наиболее устойчивыми. Здесь он осваивает формы и содержание общения, которые затем переносятся в дошкольное учреждение и применяются там и к взрослому, и к сверстнику. Уже в системе

семейных отношений выделяются две стороны значимого взаимодействия: деловая и эмоционально-личностная. Эти же стороны оказываются существенными при взаимодействии с педагогом, но особую важность они приобретают при общении со сверстниками. Если у ребенка отсутствуют достижения в обеих сторонах, то он оказывается непринятым в детское сообщество. Но если хотя бы одна из «общенческих» сторон достаточно развита, то ребенок может войти в устойчивое объединение со сверстниками либо в логике объективных игровых отношений, либо в логике эмоционально-личностных симпатий.

Можно констатировать, что именно в дошкольном возрасте начинают развиваться отношения межличностной значимости. Их роль настолько велика, что до 80 % детей дошкольного возраста адекватно осознает свое положение в группе детского сада. Дети могут точно определить свой социометрический статус, наличие избирательных отношений и границы того микрообъединения, которое возникает в процессе свободного общения дошкольников. Первый опыт социального взаимодействия и установления межличностных отношений со сверстниками дошкольник приобретает, как правило, в группе детского сада, где осваивает детскую культуру, навыки и способы общения со сверстниками, занимает определенный интрагрупповой статус и начинает его осознавать. Полноценность подобного опыта в существенной степени определяет успех или неудачу дошкольника на следующем этапе его социализации – при поступлении в школу.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте социально-психологический смысл понятия «Социальная ситуация развития».
2. Раскройте роль семьи в развитии межличностных отношений дошкольников.
3. Охарактеризуйте типы запретов, устанавливаемых для детей взрослыми в семье.
4. Охарактеризуйте влияние близких взрослых на моральное развитие дошкольников.
5. Раскройте социально-психологические различия пребывания ребенка в дошкольном учреждении и дома.
6. Как влияет степень согласованности требований близких взрослых на становление детской личности?
7. Охарактеризуйте роль воспитателя в развитии межличностных отношений дошкольников.
8. Определите характер влияния педагога на развитие личности ребенка в зависимости от его системы ценностей.

9. Охарактеризуйте условия проявления субъектности детьми дошкольного возраста в семье и в дошкольном образовательном учреждении.

10. Раскройте факторы, влияющие на моральное развитие ребенка (по Л. Колбергу).

11. Охарактеризуйте возрастную динамику общения дошкольников.

12. Охарактеризуйте структуру межличностных отношений дошкольников.

13. Охарактеризуйте особенности мотивации предпочтений в системе межличностных отношений дошкольников.

Список литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношения ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.

2. Общение детей в детском саду и семье// Под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. М., 1990.

3. Перспективы социальной психологии/ Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. Стефенсон. М., 2002.

4. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.

5. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.

6. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Параграф 2
Особенности отношений межличностной значимости в условиях общеобразовательной школы

Прежде чем обратиться к анализу собственно проблем отношений межличностной значимости в наиболее массовых образовательных учреждениях, а именно в общеобразовательной школе, необходимо дать характеристику того, каким образом именно в социально-психологическом плане выглядит проблема организации совместной учебной деятельности в этом типе учебных заведений.

Совершенно понятно, что основная деятельность учащихся в школе – учение – традиционно планируется и организуется педагогом в ходе индивидуальной и фронтальной работ.

Результат индивидуальной деятельности (например, сочинения, диктанты, самостоятельные работы и т. п.) полностью зависят от усилий лишь данного конкретного школьника. Более того, в условиях традиционных форм обучения нередко неудачи одних учеников невольно создают благоприятный фон для проявления успеха других. Такая деятельность учащихся является коактивной, то есть построенной по принципу «рядом, но не вместе» и не предполагает совместных усилий и взаимопомощи, даже если цели и задачи работы всех исполнителей идентичны. Скорее наоборот, возможности сотрудничества здесь резко ограничиваются самим педагогом.

В условиях фронтальной работы на уроке (работы со всем классом одновременно) также, как и в ситуации индивидуальной деятельности, успех каждого школьника не предполагает в качестве обязательного условия успех его товарищей. По существу фронтальная работа представляет собой один из вариантов индивидуальной деятельности школьников, лишь тиражированной по числу учеников в классе.

Наиболее эффективна учебная деятельность, организованная по групповому принципу, или групповая работа на уроке. По сравнению с традиционной индивидуальной и фронтальной формой обучения, групповая деятельность учащихся на уроке в качестве необходимого условия предполагает повышение роли педагога в организации всего учебно-воспитательного процесса. Это определяет и резко возрастающий объем работы учителя, и качественно ее усложнение. С одной стороны, необходима

специальная подготовка учебного материала и разработка оригинальных методик проведения урока, с другой – важна и собственно психологическая стороны проблемы, то есть организация взаимодействия учащихся. В связи с этим при формировании учебных групп и непосредственной работе с ними педагог и практический психолог вынуждены учитывать целый ряд самых разнообразных факторов, определяющих, в том числе, и характер отношений межличностной значимости в группе учащихся.

Одним из них, например, является такой важный в школьных условиях показатель, как успеваемость каждого ученика и уровень его внепрограммных знаний. Общепринятым до самого недавнего времени было представление о том, что оптимальным для совместной деятельности является однородный по этим признакам состав учебной группы. Именно поэтому применяемое порой в школьной практике прикрепление «отличников» и хорошо успевающих учеников к неуспевающим, как правило, рассматривается в качестве вынужденной меры, от использования которой выигрывает якобы только слабый, а сильный не только ничего не приобретает, но порой и существенно проигрывает. Однако проведенные психологические исследования показывают, что на самом деле подобная точка зрения ошибочна и отражает хоть и прочно устоявшийся, но ложный по своей содержательной сути стереотип.

Так, например, в ходе специально организованного эксперимента[85] выяснилось, что один и тот же человек по-разному и с разной степенью эффективности решает интеллектуальные задачи в зависимости не только, а может быть, и не столько от того, работает он в одиночестве или в присутствии кого-то (это явление известно психологам еще с конца XIX века и достаточно подробно описано в понятиях фасилитации и ингибиции[86]), сколько от того, сходен с ним или противоположен ему этот второй по значимому критерию. Так как в рассматриваемом случае в качестве такого критерия выступает успеваемость, были подобраны два типа пар – гомогенные (оба партнера хорошо успевающие или оба партнера неуспевающие ученики) и гетерогенные (один из партнеров – хорошо успевающий ученик, а второй – неуспевающий ученик). В результате оказалось, что в условиях гомогенного взаимодействия каждый из испытуемых-старшеклассников индентифицирует, невольно уподобляет свой уровень возможностей уровню возможностей партнера, в связи с чем неудачи одного не только не стимулируют мыслительную активность его товарища, а наоборот, как бы присваивается им,

воспринимаются как свои собственные, что нередко проявляется в отказе от дальнейшего поиска решения задачи. В условиях же гетерогенного взаимодействия неудачи одного чаще всего выступают в качестве своеобразного стимула, подстегивающего мыслительную активность другого, мобилизирующего его на поиск оригинальных самостоятельных решений. При этом, как однозначно показывают экспериментальные данные, столь положительное воздействие оказывает не только сильный ученик на слабого, но и слабый на сильного (эффект «силы слабости»).

Таким образом, совершенно очевидно, что подбор состава учебной группы целесообразно осуществлять с учетом уровня реальных знаний школьников и их успеваемости, зафиксированной не только в журналах и дневниках, но и в сознании их одноклассников. В то же время не вызывает сомнений факт, что даже таких важных данных, какими являются данные об успеваемости того или иного учащегося, явно недостаточно для решения вопросов, связанных с персональным комплектованием конкретной учебной группы. Психологически обоснованное решение этой задачи напрямую зависит от того, учтены ли педагогом и практическим психологом характер взаимоотношений учащихся, их симпатии и антипатии, мотивы межличностных предпочтений, готовность к сотрудничеству. К тому же в педагогической среде до сих пор бытует давно сложившееся представление, что наиболее благоприятную позицию в данном случае в системе межличностных отношений занимают «отличники». Это достаточно распространенное мнение на самом деле отражает, по меньшей мере, упрощенное видение ситуации, особенно если иметь в виду средние и старшие классы.

Специально проведенное психологическое исследование[87] показывает, что в условиях традиционного обучения отношения одноклассников к «отличникам» неоднозначны. В большинстве случаев, давая характеристику последним, школьники отмечают их способность к самоорганизации, констатируют высокий уровень их знаний, отмечают сформированность и устойчивость учебных мотивов, но одновременно подчеркивают их склонность к обособлению, стремление ограничить контакты с менее успевающими учениками. Результаты этого исследования, кроме того, позволили сделать вывод и о том, что ни собственно индивидуально-психологические характеристики «отличников», ни сам факт их высокой успеваемости определяющим образом не влияют на характер взаимоотношений в ученической группе. Решающим здесь оказывается специфика организации учебной деятельности, которая в ее традиционной форме, в отличие от формы групповой, нередко выступает в качестве своеобразного

барьера, препятствующего раскрытию личности хорошо успевающих школьников.

В связи с этим особое значение приобретает способность педагога и психолога при формировании учебных групп прогнозировать развитие межличностных отношений в целом и, в частности, отношений межличностной значимости учащихся, которые могут сложиться в создаваемом сообществе. При этом педагоги и психологи должны руководствоваться реальной и субъективно-осознаваемой школьниками картиной взаимоотношений в классе и не подменять действительный «расклад» сил в нем желаемым. Как показывают многочисленные психологические исследования, особое значение в плане активизации учебной деятельности в группе и повышении эффективности ее работы имеет степень взаимной значимости, входящих в ее состав учащихся.

Так, в ходе одного из специально организованных экспериментов[88] была выявлена четкая зависимость между степенью взаимной межличностной значимости старшеклассников, участвующих в совместной учебной деятельности, и ее продуктивностью. Оказалось, что авторитетный партнер повышает учебную активность одноклассника, если последний, в свою очередь, считает себя значимым в его глазах. Интересно, что подобная закономерность прослеживается даже и в том случае, когда реально этот учащийся не референтен для авторитетного в его глазах партнера. В то же время авторитетный партнер несущественно повышает, а то и вообще не стимулирует учебную активность одноклассника, если последний считает себя незначимым в его глазах. При этом подобная ситуация не меняется и в том случае, когда реально этот учащийся референтен для авторитетного в его глазах партнера.

Известно, что и педагогу, и психологу в рамках их собственно профессиональной деятельности в условиях обычной общеобразовательной школы приходится работать не столько с теми официальными группами, которые они сами формируют для выполнения тех или иных социально заданных задач, сколько со стихийно складывающимися в детской, подростковой и юношеской среде сообществами, представляющими собой явно неформальные объединения учащихся.

Как показывают и психологические исследования, и сама педагогическая практика, неформальное сообщество учащихся, нередко складываясь в рамках официальных групп, оказывает порой определяющее влияние на становление не только отдельных школьников, но и всего класса в целом.

Понятно, что интенсивность формирования неофициальных группировок в школе, и сама острота проблемы их неформальных взаимоотношений оказываются принципиально различными в зависимости от того, о ком идет речь – о младших школьниках, подростках или старшеклассниках.

Так, в младшем школьном возрасте официальная структура класса фактически совпадает с его неформальной структурой. Более того, так как по большому счету группа одноклассников не является для младшего школьника высокореферентной группой членства, его взаимоотношения с соучениками, как правило, не несут существенную личностнообразующую нагрузку. Специально проведенные психологические исследования показывают, что определяющим в младшем школьном возрасте оказывается тип взаимоотношений «ребенок – значимый взрослый», а зависимым – «ребенок – значимый ровесник».[89] По сути дела речь здесь может идти о том, что в начальных классах значимость учителя, который к тому же располагает возможностями посредством отметок существенно влиять на характер внутрисемейных связей ребенка, настолько высока, что оценка соучеников, а значит, и характер взаимоотношений одноклассников определяющим образом зависит от того, каковы взаимоотношения учителя и конкретных учащихся. Другими словами, в данном случае мы сталкиваемся с ситуацией, в рамках которой решающим основанием оценки одного ученика другим выступает их оценка педагогом. В связи с этим становится понятным и легко объяснимым неоднократно экспериментально зафиксированный факт господства в начальных (а особенно в первом) классах функционально-ролевых взаимоотношений между учащимися и склонности последних описывать и оценивать друг друга как бы через «призму» роли ученика, используя при этом по преимуществу не собственно личностные характеристики, а скорее особенности ролевого поведения («хорошо учится», «не списывает», «послушный», «невнимательный», «озорничает на уроках» и т. п.).

В сущности ту же психологическую природу имеет и проявляющаяся в младшем школьном возрасте и на первый взгляд трудно объяснимая тяга к ябедничеству («Сидоров списывает», «Петров толкается», «Иванов подсказывает» и т. п.). Конечно, подобная «активность» не должна поддерживаться, а тем более стимулироваться педагогом и психологом, но и не может однозначно оцениваться как стремление досадить однокласснику, донести на него и добиться его наказания. Мотивы такого поведения младших школьников обычно носят совершенно иной характер. Оказавшись в новой социальной ситуации развития и

будучи поставлен перед необходимостью адаптироваться к незнакомым условиям, вчерашний дошкольник, обращаясь к наиболее референтному для него лицу – учителю, как бы еще и еще раз проверяет «на прочность» осваиваемые нормы и ценности школьной жизни и одновременно демонстрирует педагогу свои успехи в их усвоении.

Понятно, что столь высокая значимость педагога для младших школьников напрямую обусловливает характер внутригрупповой структуры класса. В подавляющем своем большинстве хорошо успевающие и дисциплинированные ученики, имея такую прочную поддержку как позитивное к ним отношение педагога, занимают благоприятную позицию в системе неформальных межличностных отношений сообщества. Представители именно этой категории учащихся являются в начальных классах и социометрическими «звездами», и предпочитаемыми в референтном плане членами класса. Что же касается нарушителей дисциплины и отстающих в учебе школьников, то они чаще всего имеют низкий статус и нередко оказываются изолированными или отвергаемыми по эмоциональному и по деловому критериям. В целом эта закономерность отражает реальное положение дел на протяжении почти всего младшего школьного возраста.

В то же время, как показывают многочисленные экспериментальные данные уже к концу начальной школы начинает ослабевать и частично размываться столь жесткая и прямая зависимость взаимооценок учащихся от позиции педагога и его отношения к конкретным школьникам. В этот период, наряду с функционально-ролевыми характеристиками одноклассников, для младшего школьника все более значимыми становятся личностные свойства сверстников, заметно нарастает эмоциональная насыщенность взаимоотношений с ними. Такой существенный сдвиг в социальных ориентациях не может не сказаться и на особенностях внутригрупповой структуры класса. Эти изменения неоднократно были зафиксированы в конкретных психологических исследованиях.

Так, в одном из них был проанализирован характер внутригрупповой неформальной структуры в первых и третьих классах обычных школ. В ходе эксперимента использовалась традиционная социометрическая процедура, в результате чего были выявлены социометрические «звезды», «отвергаемые», а также представители всех остальных промежуточных социометрических слоев. Кроме того, учителям, еще не знакомым с полученными в ходе опроса школьников данными, было предложено спрогнозировать результаты эксперимента: назвать

предполагаемых социометрических «звезд» и «отвергаемых». Оказалось, что учителя первых классов практически с предельной точностью воспроизвели реальный «разброс» социометрических выборов и отвержений и безошибочно определили как высокостатусных, так и низкостатусных учащихся. Прогноз же учителей третьих классов был хотя в целом и близок к реальной картине межличностных предпочтений учащихся, но все же не совсем точен. При этом группу отвергаемых учеников они обозначали исчерпывающе и совершенно верно назвали более 60 % социометрических «звезд». Неожиданным, по сути дела, для каждого из них оказалось наличие в руководимых ими классах как бы второй, скрытой от их глаз группы высокостатусных, значимых для одноклассников-школьников. Нередко отношение к ним педагога было негативным, в то время как взаимоотношения учителя и угаданных им самим социометрических «звезд» в подавляющем большинстве случаев можно было однозначно определить как благоприятные. Легко увидеть, что источники высокой значимости для одноклассников этих двух категорий школьников принципиально различны. Если одни достигли своего положения в классе во многом благодаря сознательной или неосознанной поддержке педагога, то высокий статус других – их собственное, самостоятельное завоевание. По сути дела, зарождение этой как бы «двуглавой» структуры класса на рубеже начальной и средней школы и есть показатель того, что на этом этапе начинает складываться собственно неформальная его структура, наиболее бурное формирование и развитие которой протекает в подростковых сообществах.

Мощный всплеск неформальных отношений школьников именно в подростковом возрасте и нередко избыточная эмоциональная насыщенность межличностных контактов – чуть ли не первое, что отмечают все без исключения психологи, как только речь заходит об отрочестве. Стремление проявить себя как личность, индивидуализироваться в референтной группе требует от подростка поиска новых по сравнению с младшим школьным возрастом, каналов трансляции своей личностности, обеспечивающих наибольшие, как ему кажется, возможности для самовыражения и самоутверждения. Взаимоотношения со значимыми сверстниками становятся для подростка поистине личностно-образующими. Относительная же ценность для него отношений со взрослыми заметно снижается. Другими словами, определяющим в этот возрастной период оказывается тип взаимоотношений «подросток – значимый ровесник», а зависимым – «подросток – значимый взрослый».

Подобная качественная переориентация развивающейся

личности в условиях школы совершенно закономерно приводит к не менее качественному переструктурированию класса. При этом бурно возрастающая значимость для учащихся их собственных неформальных взаимоотношений и отражающая характер этих связей столь же стремительно складывающаяся неформальная структура класса нередко не просто не совпадают с официальной структурой, но порой напрямую ей противоречат. В этом случае, несмотря на иллюзию неизменности и кажущуюся стабильность ученической группы (как правило, на рубеже начальной и средней школы в классах не происходит существенной смены состава учащихся), в психологическом смысле она принципиально меняется и, по сути дела, превращается в новую общность школьников.

Отношения с одноклассниками подростков в отличие от младших школьников носят уже достаточно стабильный и избирательный характер. В реальности этой динамики легко убедиться на практике. Так, например, психологи, проводящие социометрические замеры в младших классах, выявили интересную закономерность: если перед началом эксперимента специально не напомнить школьникам, чтобы они не забывали отсутствующих в этот день учеников, последние обычно не упоминаются в экспериментальных бланках и нередко попадают в категорию «изолянтов». Если же повторить эксперимент через несколько дней, когда эти якобы неизбираемые соучениками школьники будут присутствовать в классе, в категорию изолированных попадут уже другие ученики, не участвующие в опросе на этот раз. Что касается подростков, то подобная проверка на стабильность межличностных связей со сверстниками дает принципиально иной результат: количество выборов и «отвержений», который конкретный школьник получает в ходе социометрического обследования, практически не зависит от того, находится он в классе или нет непосредственно в момент проведения опроса. Решающим здесь оказывается не сам по себе факт его реального присутствия или отсутствия, а степень и характер «идеальной представленности» его личности в сознании одноклассников, что, в конечном счете, обеспечивает относительную стабильность взаимоотношений подростков. Немаловажным показателем развивающейся у подростка избирательности в отношениях со сверстниками могут служить стихийно формирующиеся и относительно устойчивые дружеские и приятельские компании, в том числе в рамках школы и класса.

В то же время, несмотря на бесспорную активизацию неформальной жизни класса и резко возрастающую значимость

соучеников для большинства школьников-подростков, было бы явно ошибочным априори приписывать ученической группе высокую референтность в глазах каждого подростка, тем более рассматривать ее как единственно значимую для него группу членства. Является ли она в действительности таковой в определяющей мере зависит от того, насколько широкие возможности открывает она для подростка в плане проявления его индивидуальности, насколько благоприятны в ней условия для расширения и углубления его межличностных связей, удовлетворения его статусных притязаний и, в конечном счете, для реализации потребности быть личностью и восприниматься другими как таковая.

Понятно, что ни одна реальная контактная группа не предоставляет всем своим членам совершенно одинаковые возможности и не создает совершенно одинаковые условия для развития личности. Естественно не является исключением из этого правила и школьный класс. В действительности определенная часть учащихся оказывается как бы оттесненной на периферию группы: эти низкостатусные школьники не могут не только сколько-нибудь существенно влиять на своих соучеников, но и полноценно участвовать в жизни ученической группы. Такой подросток, по сути дела, полностью лишается возможности в рамках школы удовлетворить свою потребность в самоутверждении, успешно индивидуализироваться, а затем и интегрироваться в классе и потому начинает активный поиск других сообществ, членство в которых позволило бы ему компенсировать свои личностные неудачи в ученической группе. Совершенно закономерно, что в этом случае происходит неуклонное повышение в его глазах референтности новой для него группы членства и падение значимости класса.

Кроме того, как отмечают исследователи, если для подростка класс перестает быть референтной группой, то, как правило, у него резко снижается интерес и к общению с еще недавно значимыми для него взрослыми. При этом данный процесс, в целом естественный для периода отрочества, протекает в указанных обстоятельствах заметно быстрее, чем в ситуации, когда подростки занимает благоприятную позицию в системе межличностных отношений класса. Так, например, экспериментально зафиксировано, что «благополучные» школьники-подростки примерно в три раза чаще, чем низкостатусные члены класса используют мнение взрослых (в первую очередь, родителей и учителей) в качестве определенного ориентира при оценке морально-этической стороны своих поступков. Этому легко найти объяснение, если учесть тот факт,

что нередко нормы и ценности новой, значимой для подростка внешкольной референтной группы его членства не просто не совпадают с общепринятыми нормами и ценностями, а порой напрямую противоречат им, представляя собой более или менее жесткий подростковый «кодекс чести» («кодекс подростничества»), опирающийся на представление о главенстве групповых норм над общечеловеческими, о второстепенности моральных принципов по сравнению с принципами приятельства.

В раннем юношеском возрасте, в школьных условиях этот возрастной этап совпадает с временем обучения в старших классах, неформальные взаимоотношения учащихся не только не теряют для них своей значимости, но и приобретают особую ценность, так как играют роль своего рода испытательного «полигона», на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика будущей «взрослой жизни». Именно с этим связано стремление старшеклассников расширить и углубить свое общение и взаимодействие с социальным окружением. При этом подобная активность носит ярко выраженный дифференцированный и избирательный характер. Так, если подросткам свойственно оценивать своих партнеров (и взрослых, и сверстников), как правило, однозначно, в целом, нередко располагая о них минимальной, порой чисто поверхностной информацией, опираясь, например, лишь на первое впечатление и как бы додумывая, достраивая образ («эффект ореола»), то старшеклассники склонны, а главное, уже способны к детальному анализу личностности другого. Более того, как показано в некоторых психологических исследованиях, список личностных свойств, которые попадают в поле зрения старшеклассников, когда они оценивают своих соучеников, оказывается значительно более емким, чем тот набор качеств, которым пользуется учитель, давая характеристику ученикам.

Такое подчеркнутое внимание к личности другого, а через нее и к собственной личности, и ярко выраженное стремление к самоопределению на фоне нарастающей потребности в интеграции в группе своего членства и в социуме в целом существенным образом сказываются на характере неформальных взаимоотношений в старших классах и на особенностях их неформальной внутригрупповой структуры. Дополнительным и при том порой определяющим фактором, влияющим на переструктурирование ученической группы, являются традиционно происходящие на рубеже девятого и десятого годов обучения изменения в персональном составе классов, связанные с их перекомплектованием. При этом подавляющее большинство

педагогов-практиков считает оптимальной ситуацию, когда состав десятого класса остается неизменным по сравнению с соответствующим девятым классом, и в общем отрицательно относится к формированию классов, существенно обновляемых по своему составу за счет большого количества «новичков». Основным аргументом здесь является будто бы имеющая место обратная зависимость между количеством новых учащихся и успеваемостью в старших классах. В то же время специально проведенное исследование[90] показало, что подобная зависимость не прослеживается в действительности. Более того, ряд фактов указывает на то, что достаточно часто реальная картина прямо противоположна той, которая прогнозируется учителями.

Кроме того, было показано, что попытки во что бы то не стало сохранить в неприкосновенности состав класса на рубеже девятого и десятого годов обучения, в ряде случаев могут привести как к серьезным нарушениям в личностном развитии отдельных старшеклассников, так и к существенному снижению уровня социально-психологического развития класса. Сохранение в неприкосновенности композиционной структуры класса на этом этапе было бы более, чем целесообразно, если бы речь шла о подлинном коллективе, но сама практика со всей очевидностью доказывает, что, к сожалению, классы массовой общеобразовательной школы в подавляющем большинстве не достигают этого уровня социально-психологического развития. В подобных условиях целенаправленное поддержание неизменности их состава на протяжении всего времени обучения в школе может привести к некоторым негативным, «застойным» явлениям.

Конечно, сам по себе факт «перемешивания» состава классов еще не гарантирует немедленного положительного эффекта. Напротив, лишь частичная, не более чем на 25 % обновление состава класса порой приводит к нежелательным последствиям. В этом случае не происходит сколько-нибудь существенного нарушения расстановки сил в ученической группе, особенно если иметь в виду «сторожилов», то есть тех учащихся, у которых в новом десятом классе остался тот же самый классный руководитель, что был и в девятом. Часто наблюдается даже обратная тенденция. Появление в классе лишь небольшого количества «новичков» позволяет высокостатусным «сторожилам» еще более укрепить свои позиции, самоутверждаясь за их счет, особенно если учитель, который был их классным руководителем на протяжении ряда лет, осознанно или неосознанно поддерживает «своих» учеников.

Совершенно особая ситуация складывается в классах, претерпевших серьезные (не менее 75 % «новичков») изменения по сравнению с соответствующим девятым классом. Это обусловлено тем, что в десятом классе интенсивно протекают группообразовательные процессы, при этом отсутствие в таких классах прямого противостояния «сторожилы» – «новички» (в силу значительной «перемешанности» состава) позволяет каждому проявить себя в полной мере. Имеющиеся в такой ученической группе «сторожилы», как правило, преуспевавшие в девятом классе, вынуждены приложить все усилия для того, чтобы занять благоприятное положение в новой внутригрупповой структуре, а «новички», даже если и занимали в своем бывшем классе низкостатусную позицию, получают реальную возможность завоевать достойное положение в системе межличностных отношений десятого класса. Немаловажен тот факт, что работающие в таких классах учителя вынуждены в изменившихся условиях, хотят они того или не хотят, отказаться от сложившихся у них ложных стереотипов, пересмотреть точку отсчета, по новому подойти к оценке каждого ученика.

Понятно, что, несмотря на значимость такого фактора, как изменение состава ученической группы, специфический характер неформальной структуры старших классов определяется не только и не столько этим обстоятельством, сколько динамикой личностного развития школьников и его особенностями именно в период ранней юности. Так, например, если неформальные отношения у подростков преимущественно, а у младших школьников, по сути дела, исключительно строятся по принципу «мальчик – мальчик», «девочка – девочка», то в старших классах можно наблюдать формирование достаточно устойчивых разнополых не только диад, но и целых компаний.

Не вызывает никаких сомнений тот факт, что характер межличностных отношений со сверстниками на протяжении всего времени обучения в школе во многом определяет характер личностного развития личности учащегося и существенным образом влияет на взаимодействие уже взрослого человека со своим окружением. В то же время не следует недооценивать порой решающее значение того, каким образом в школьные годы складываются отношения конкретной развивающейся личности с педагогом. Имея в виду тот факт, что именно отношения авторитетности являются высшей формой проявления отношений межличностной значимости, вкратце остановимся на особенностях тех оснований, которые позволяют учителю оказаться в столь выгодной позиции в глазах учащихся разных классов. И психологические исследования, и реальная

педагогическая практика показывают, что учитель может выступать в качестве авторитетного лица для учащихся любого возраста, хотя основания его авторитета могут быть совершенно различны. Так, в целом ряде экспериментальных работ было зафиксировано следующее: авторитет педагога в глазах учащихся имеет различные детерминанты в зависимости от характерных особенностей развития личности младших школьников, подростков, старшеклассников.

В младшем школьном возрасте (последний период детства), когда стремление к адаптации в целом еще превалирует над потребностью в индивидуализации, учитель, как правило, оказывается авторитетным для учеников, прежде всего, в силу авторитетности своей ролевой позиции. Таким образом, можно говорить скорее об авторитете роли, чем об авторитете личности. Не принимая в расчет незначимые для учеников ситуации, в большинстве случаев за учителем признается право на принятие ответственных решений в значимой ситуации как для данного ученика лично, так и для группы в целом в условиях учебной и внеучебной деятельности. Это явление можно расценить как своего рода иррадиацию авторитета роли педагога.

В подростковом возрасте, который характеризуется стремлением к индивидуализации, картина оказывается принципиально другой. На данном этапе авторитета роли недостаточно, хотя нередко в ситуации, значимой для класса в целом и в условиях учебной деятельности за учителем признается право на принятие ответственного решения. В ситуации же личной заинтересованности подростка, тем более в условиях внеучебной деятельности, за учителем признается право на принятие ответственного решения в меньшей степени, чем в младшем школьном возрасте. Таким образом, в реальной школьной практике наблюдается процесс спецификации авторитета роли учителя, когда дело касается школьников-подростков. Если учитель оказывается авторитетным и в этом случае, это можно расценить как подлинный авторитет его личности.

В старшем школьном возрасте, который хронологически совпадает с началом юности, характеризующейся более высокой степенью интеграции в классе и учебно-воспитательном коллективе в целом, чем в отрочестве, чаще всего проявляется дальнейшее усиление личностной избирательности, при этом за счет уменьшения ориентации на роль. Для старшего школьного возраста характерны более осознанное отношение к авторитету власти педагога вообще и широкий разброс в иерархизации власти авторитета. Так, одни учителя оказываются

авторитетными, а другие нет в силу авторитетности или неавторитетности их личности, а не в связи со значимостью самой роли педагога.

Описанная выше модель отношений авторитетности (см. Раздел 2) позволяют понять особенности авторитета педагога в глазах учащихся, находящихся на различных стадиях вхождения в ученическую группу. Так, интегрированные в учебно-воспитательном коллективе учащиеся, как правило, признают за определенным (или определенными) педагогом право принимать ответственное решение в значимых для группы и для себя ситуациях. При этом оценку авторитетного для себя учителя они осуществляют преимущественно на основе личностных характеристик (происходит сопоставление качеств конкретного учителя как с учениками, так и с остальными учителями).

Признание за учителями право на принятие ответственного решения нередко демонстрируют и учащиеся, находящиеся на стадии адаптации (но чаще лишь в условиях задачи, значимой для группы в целом). В своем выборе авторитетного учителя они либо ориентируются на мнение уже интегрированных в классе учеников, либо их избирательность вообще сводится к минимуму, а оценка учителей приобретает ярко выраженную ролевую окраску (в этом случае может быть зафиксирован не авторитет личности, а авторитет роли, то есть по существу признание не власти авторитета, а авторитета власти). В условиях личностно значимой для каждого из этой категории учеников задачи учителю обычно не предоставляется право принимать ответственные решения. Наиболее ярко эта закономерность проявляется во внеучебной деятельности.

Что касается активно индивидуализирующихся и при этом задержавшихся на фазе индивидуализации членов ученической группы, то для них характерны проявления не признания за учителями, как, впрочем, и за своими одноклассниками, права принимать ответственные решения. Более того, они скорее склонны настойчиво выдвигать самих себя в качестве авторитетных лиц, чем предлагать занять другим подобную позицию.

Вопросы для обсуждения

1. Опишите характер межличностных отношений школьников, которые задают индивидуальная, фронтальная и групповая формы учебной деятельности. Проиллюстрируйте свой ответ примерами из реальной педагогической практики.

2. В чем состоит психологическая специфика эффектов

фасилитации и ингибиции в ракурсе рассмотрения отношений межличностной значимости.

3. Является ли отличная успеваемость гарантией благоприятного положения в интрагрупповой структуре ученического сообщества?

4. Обоснуйте справедливость вывода: для младших школьников тип взаимоотношений «ребенок – значимый взрослый» является определяющим, а «ребенок – значимый ровесник» – зависимым.

5. Обоснуйте справедливость вывода: для подростков тип взаимоотношений «подросток – значимый ровесник» является определяющим, а «подросток – значимый взрослый» – зависимым.

6. Почему учителя первых классов досконально знают интрагрупповую структуру ученического сообщества, а уже в третьем классе не могут ее точно воспроизвести? Можно ли говорить о неформальной структуре группы первоклассников?

7. Что происходит, когда в глазах подростка его класс теряет для него референтность? Приведите конкретные примеры.

8. В психологическом плане целесообразно ли пытаться сохранить состав класса на рубеже девятого и десятого годов обучения в неприкосновенности?

9. Что происходит, если «новичков» в десятом классе явное меньшинство, и что происходит, если их явное большинство?

10. В чем специфика авторитета педагога для младшего школьника? Проиллюстрируйте ответ конкретными примерами.

11. В чем специфика авторитета педагога для подростка? Проиллюстрируйте ответ конкретными примерами.

12. В чем специфика авторитета педагога для юношей? Проиллюстрируйте ответ конкретными примерами.

Рекомендуемая литература

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. М., 1998.

2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

3. *Деринг В.* Психология школьного класса. М., 1929.

4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2000.

5. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 2001.

6. *Реан А. А.* Психология человека от рождения до смерти. СПб., 2001.

7. Социальная психология. Учебное пособие для педвузов / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

8. Социальная психология образования / Под ред. А. Н.

Сухова. М., 2005.
9. Ученические группы // Психология / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 2000.

Параграф 3
Особенности отношений межличностной значимости в детских домах и школах-интернатах для реальных и «социальных» сирот

Прежде чем перейти непосредственно к анализу особенностей отношений межличностной значимости в условиях таких организаций, как детские дома и школы-интернаты для реальных и «социальных» сирот, необходимо хотя бы кратко остановиться на специфике той социальной ситуации развития, которую для развивающейся личности создает подобная и при этом официально заданная социальная депривация.

Наиболее глубоко в этом плане исследованы периоды раннего детства и особенно младенчество. Так, М. Айнсворз, Дж. Боулби, У. Голдфарб, Й. Лангмейер, Р. Липтон, З. Матейчик, К. Прингл, С. Прованс, А. Фрейд, С. Хант, Дж. Хилтон, Р. Спитц и многие другие в своих исследованиях содержательно и достаточно глубоко изучили характер последствий для ребенка его ранней институализации и выяснили, насколько эти негативные последствия отсутствия реального и непосредственного контакта с матерью и в целом существенной «усеченности» контактов со взрослыми могут быть преодолены или хотя бы купированы на последующих этапах взросления развивающейся личности. И все же, несмотря на то, что понятие госпитализма на сегодняшний день имеет общепринятый вариант определения, вопрос о том, насколько фатально и окончательно сам факт ранней институализации предопределяет личностные деформации на последующих возрастных этапах, остается пока без окончательного ответа.

Ряд психологов считает, что ранняя социальная депривация оставляет столь неизгладимые негативные «следы», что не может быть в дальнейшем практически никакой их сколько-нибудь существенной компенсации. Другие исследователи пытались многократно доказать (что в целом ряде случаев им удалось), что уже в подростковом, юношеском и даже на еще более поздних возрастных этапах все же достижимо определенное уравновешивание, сглаживание, своеобразное «микширование» того психического и личностного «искривления», а порой и «слома», которые были вызваны жесткой депривацией социальных контактов в раннем детстве. В отечественной психологии также

более или менее углубленно рассматривались особенности развития детей в условиях ранней институализации. Наряду с работами таких исследователей, как Н. М. Щелованов, Н. Н. Аксарина М. Д. Ковригина и др., которые в нашей стране, по сути дела, и поставили проблему последствий ранней социальной депривации в условиях внесемейного воспитания. Необходимо подчеркнуть значение исследований М. И. Лисиной и ее сотрудников, продолжающих и сегодня разработку теории коммуникативной деятельности в детском возрасте, в том числе применительно к специфической социальной ситуации развития, в которой оказывается ребенок, воспитывающийся в закрытых детских учреждениях (А. Г. Рузская, Л. Н. Галигузова, И. А. Залысина, Т. М. Землянухина, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова, Т. А. Финашина, Э. Л. Фрухт, Л. М. Царегородцева и др.). Осуществленный этими авторами сравнительный анализ развития «домашних» и «интернатных» детей-дошкольников, показал наличие у последних явной задержки в развитии эмоционально-волевой сферы, нарушение общенческой и познавательной активности. При этом экспериментальные данные однозначно указывают на то, что в основе этих задержек и «искривлений», «надломов» психического и личностного развития в первую очередь лежит нарушение общения именно со взрослыми, так как нередко низкая общенческая активность со сверстниками в этом случае – лишь следствие неразвитости, личностной ненасыщенности взаимосвязи со старшими.

Что касается младших школьников и подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях, то блок собственно психологических работ, посвященных изучению особенностей их психического и личностного развития, выглядит значительно скромнее, хотя и здесь есть целый ряд экспериментальных изысканий, представляющих несомненный интерес (И. В. Дубровина, М. Ю. Кондратьев, В. С. Мухина, Н. М. Неупокоева, А. М. Прихожан, Н. К. Радина, Н. В. Репина, Л. И. Рюмшина, Н. Н. Толстых, Т. Н. Юферева и др.). Практически все эти исследования были направлены на изучение тех психических и личностных деформаций, которые, проявляясь в младшем школьном и подростковом возрастах, по сути своей не являются «приобретениями» данного этапа жизни ребенка, а представляют собой «отзвук» его дошкольного детства. При этом если при исследовании дошкольников-воспитанников закрытых учреждений было выявлено их однозначное отставание от своих «домашних» сверстников по множеству параметров развития, то касательно младшего школьного и особенно подросткового возрастов скорее можно говорить о качественных различиях

протекания процессов психического и личностного становления «домашних» и «интернатных» детей и подростков. Дело не только, а может быть, и не столько в том, что, отставая по целому ряду показателей от своих живущих в семье ровесников, воспитанники детских домов и интернатов одновременно явно опережают их по другим параметрам. Здесь скорее было бы более правомерно говорить о своеобразном, нетипичном пути развития «интернатных» детей и складывании особой личностной направленности, которая будучи последовательно до конца реализована на будущих возрастных этапах может привести к формированию специфичной «закрытой» личности. Определенное подтверждение если не справедливости, то во всяком случае правомерности подобных по сути своей гипотетических рассуждений можно найти, например, у А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, которые на основе полученных ими экспериментальных данных пришли к выводу о том, что «как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностных сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, обнаруживается определенная специфика», которую следует рассматривать «не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер».[91]

Следует отметить и еще один момент прежде чем перейти непосредственно к характеристике отношений межличностной значимости в «интернатных» учреждениях. В России существует два их наиболее распространенных вида – детские дома и школы-интернаты для реальных и «социальных» сирот. Возникает вопрос о том, насколько они различаются в интересующем нас плане, а именно, в характере господствующих в них отношений межличностной значимости и в том числе высшей формы их развития – отношений авторитетности. По своей сути это различие носит скорее внешний, поверхностный и, прежде всего, формально-организационный характер и в собственно психологическом плане в решающей степени не определяет содержательную специфику ситуации развития воспитанников. Правда, в отличие от воспитанников школы-интерната детдомовские дети одновременно состоят в двух параллельных группах членства – в группе детского дома и в школьном классе. Но в то же время нельзя упускать из вида и тот факт, что значимость этих сообществ для них принципиально различна. По существу, в действительности реальной референтной для них группой является их группа детского дома, система межличностных отношений в которой самым определяющим образом влияет на их личностное становление, а «в школе, куда они ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их

сознании как “они”, что развивает сложные, конкурентные, негативные отношения детдомовских и “домашних” детей».[92]

Таким образом, некоторое формальное смягчение режима в детских домах по сравнению со школами-интернатами, относительное ослабление внешней закрытости этого типа учреждений с избытком «компенсируется» возникающей на базе негативного контакта с социумом дополнительной внутренней собственно психологической закрытостью, что, в свою очередь, порождает добавочное напряжение во взаимоотношениях воспитанников, стимулирует их интенсификацию и превращает общенческую и, прежде всего, общенческо-досуговую активность подростков в стенах детских домов в наиболее значимую сферу групповой жизнедеятельности. По сути дела, и здесь также, как и в школе-интернате, следует говорить о том, что в группах воспитанников господствует именно эта монодеятельность. Понятно, что подобная ситуация не может не влиять на в целом общую для этих двух типов закрытых воспитательных учреждений специфику интрагруппового структурирования и характер отношений межличностной значимости, порождая ряд социально-психологических феноменов, органичных именно для моноструктурированных сообществ.

Давая характеристику особенностей отношений межличностной значимости в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов следует придерживаться логики трехфакторной модели «значимого другого» и учитывать систему взаимовосприятия в логике трех универсально значимых интрагрупповых структур – структуры неформальной власти, социометрической и референтометрической структуры.

Имея в виду властную структуру, прежде всего, имеет смысл отметить, что, если взаимооценки по признаку степени властного влияния в открытых группах (например, в школьных классах), как правило, позволяют построить непрерывный ранговый ряд, то структура власти в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов носит диспозиционно-ранговый характер. Другими словами, для характеристики властной позиции того или иного воспитанника в этом случае недостаточно знать лишь его ранг, необходимо также учитывать и его принадлежность к определенному статусному уровню – внутригрупповой страте. При этом, несмотря на достаточно выраженную очерченность статусных слоев, стратификационная граница здесь явно уступают по своей жесткости, например, ситуации в криминальном сообществе несовершеннолетних правонарушителей в условиях принудительной изоляции, где межстратные границы практически непреодолимы.[93]

Статусное противостояние высокостатусных и низкостатусных подростков в условиях детского дома и школы-интерната хоть и носит нередко острый характер, все же смягчается уже самим фактом наличия среднего статусного слоя, выглядящего на фоне сложившихся полярных статусных категорий несколько размытым и слабо структурированным. Так, если неформальные права и обязанности высокостатусных и низкостатусных воспитанников достаточно четко закреплены в неписаном своде норм и правил интрагрупповой жизни, то реальные властные полномочия, которыми обладает среднестатусный член сообщества оказываются вариативными и порой существенно меняются от ситуации к ситуации. Такая промежуточная, в некоторой степени неопределенная позиция среднестатусных подростков находит свое выражение в относительной нестабильности, неустойчивости их интрагруппового статуса. В отличие от высокостатусных и низкостатусных членов группы, соответствующее положение которых ясно осознается большинством их товарищей и, как правило, ими самими, представители «промежуточной» статусной категории, во-первых, сами далеко не всегда адекватно оценивают свое место в системе межличностных отношений (в основном эта часть среднестатусных приписывает себе исключительно высокий статус), а во-вторых, неоднозначно воспринимаются разными членами группы (одному и тому же среднестатусному воспитаннику могут быть приписаны качественно различные позиции во внутригрупповой структуре власти). И все же, несмотря на некоторую размытость и неструктурированность этого статусного слоя, объединение составляющих его воспитанников в самостоятельную статусную страту вполне правомерно и обоснованно, так как, с одной стороны, подчеркивает реально имеющую место обособленность первого и третьего статусного уровня, а с другой – отражает наличие определенной схожести и даже единства взглядов среднестатусной категории подростков на жизнедеятельность группы, ее внутригрупповую структуру, правила и нормы, определяющие характер отношений межличностной значимости в сообществе.

Итак, достаточно очевидно, что в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов формируется относительно жесткая структура власти, имеющая диспозиционно-ранговый трехуровневый и при этом стратификационный по своей сути характер. Наиболее сложившимися, ярко выраженными здесь оказываются полярные внутригрупповые статусные слои – высокостатусные и низкостатусные воспитанники. Что касается

промежуточного по отношению к ним среднего статусного уровня, то он представляет собой явно менее жестко оформленное образование, менее структурированную прослойку воспитанников с относительно неустойчивым статусом, права и обязанности которых не стабильны и реальное положение которых в группе, что называется, окончательно «не устоялось». Следует специально отметить, что согласно результатам целого ряда исследований (Е. В. Виноградова, М. Ю. Кондратьев, Е. О. Кравчино, О. Б. Крушельницкая, Н. К. Радина, Н. В. Репина и др.) соотношение представителей высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных воспитанников детских домом и школ-интернатов в группах, как правило, не выходит за рамки формулы: «5 % – 80 % – 15 %» от общего числа членов сообщества.

Если говорить об эмоциональной стороне отношений межличностной значимости, то следует иметь в виду, что относительная отгороженность от окружающего мира внутри «интернатного» общества не может качественно не сказаться на повышении эмоциональной насыщенности межличностных отношений воспитанников. В связи с этим неудивительно, что практически все психологи-исследователи, отмечая особую роль, которую играет в жизни воспитанника внутриинтернатная группа его членства, неизменно подчеркивают яркую эмоциональную окрашенность (правда нередко ситуативно-поверхностного плана) значимых межиндивидуальных связей, входящих в ее состав детей и подростков. Что касается эмоционального «знака» этих взаимоотношений, то здесь разные авторы далеко не всегда так единодушны. Например, наряду с представлением о том, что в условиях школы-интерната «отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных как между братьями и сестрами»,[94] в специальной литературе неоднократно встречаются, по существу, прямо противоположные высказывания – «внутри своей группы дети, живущие в интернате, чаще всего обособлены; они могут жестоко обращаться со своим сверстником или с ребенком младшего возраста».[95]

В этой связи понятно, что, например, выводы Н. М. Трофимовой, утверждающей, что в условиях интернатного учреждения, по сути дела, практически все воспитанники ощущают свою психологическую защищенность, и результаты исследований Л. Б. Ермолаевой-Томиной и Г. Ф. Бенедиктовой, согласно которым у воспитанников школы-интерната «в структуре эмоциональности преобладают… агрессия и страх»,[96] вряд ли можно расценить как созвучные и взаимодополняющие.

Подобное несовпадение выводов вполне объяснимо и отражает реальные напряженность и противоречивость, господствующих в любой социально депривированной группе взаимоотношений ее членов. Не являются исключением из этого правила и сообщества воспитанников интернатных учреждений, в условиях которых в связи с каждодневным тесным и, в определенном смысле, вынужденным контактом «всех со всеми» до минимума сведена возможность формирования спокойных, ровных, устойчивых отношений между партнерами по взаимодействию и общению. В этом и заключается основная причина того, что личностно значимые межиндивидуальные и эмоционально-позитивные и эмоционально-негативные контакты здесь складываются по преимуществу как избыточно насыщенные. Понятно, что и глубокие дружеские связи подростков, и откровенная их враждебность друг к другу, нередко приобретающие в условиях закрытых образовательных учреждений, если так можно выразиться, некоторый истеричный оттенок, в первую очередь привлекают внимание исследователей и порой воспринимаются в качестве главенствующего типа отношений значимости среди воспитанников. По-видимому, поэтому в ряде случаев отдельные авторы склонны абсолютизировать значимость одного из этих отношенческих «пластов», что и приводит к представлению о нем как об единственно доминирующем в системе отношений межличностной значимости. Отсюда и прямо противоположные оценки психологами царящего в этих группах способа общения – от чуть не семейной близости до агрессивного неприятия, откровенного страха и острой вражды. В действительности же обе эти, казалось бы, взаимоисключающие отношенческие «платформы», как правило, в достаточном объеме бывают представлены в рамках одной и той же конкретной группы.

Отметим при этом, что собственно эмоциональный «расклад» в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов должен рассматриваться с точки зрения его связи с остальными универсальными внутригрупповыми структурами и, в первую очередь, с неформальной структурой власти. В каких бы ярких конкретных проявлениях не выражались во внутриинтернатной жизни отношения типа «симпатия – антипатия», по сути своей они остаются лишь производными тех более глубоких деятельностно опосредствованных связей воспитанников, которые находят свое отражение, прежде всего, в их статусных различиях в рамках интрагрупповой структуры власти. Понятно, что «знак» эмоционального отношения к другому в подобных моноструктурированных группах в решающей степени зависит от того, как соотносятся позиции партнеров по взаимодействию в

интрагрупповой статусной иерархии.

Так, например, именно статусные характеристики объекта и субъекта межличностного восприятия в рассматриваемом типе групп, в конечном счете, и детерминируют эмоциональную окрашенность и насыщенность образа оцениваемого, определяют особенности его видения, полноту и глубину его личностной представленности в сознании партнера по взаимодействию и общению. При этом высокостатусные воспитанники при оценке представителей своего статусного уровня заметно чаще используют позитивные характеристики, приписывая таким же, как они сами, неофициальным лидерам разнообразные личностные свойства, качественно отличающие их от низкостатусных членов группы, которые описываются преимущественно с помощью отрицательных оценочных суждений (заметим, что различия в этом плане статистически значимы на уровне 95 %). Кроме того, наряду с собственно личностными качествами, высокостатусные воспитанники детских домов и школ-интернатов при описании товарищей по группе – аутсайдеров широко используют и характеристики, раскрывающие то или иное физическое несовершенство последних. Такое пристальное внимание высокостатусных к этим особенностям низкостатусных, с одной стороны, отражает факт несомненной значимости физических характеристик воспитанника в глазах окружающих его сверстников, а с другой – свидетельствует об отчетливо ограниченном, усеченном «личностном различении» низкостатусных в подобного рода группах.

Интересным является то, что нередко одно и то же качество интерпретируется неофициальными лидерами по-разному, в зависимости от того, кому оно приписывается. Так, например, характеристика «тихий» оценивается, как правило, в качестве положительного свойства, если используется для оценки высокостатусного члена группы, и в качестве отрицательного, если с его помощью оценивается низкостатусный. Аналогичным образом в большинстве случаев меняется «знак» и таких характеристик, как «исполнительный», «послушный», «быстрый» и т. д. Оценивая среднестатусных товарищей по группе, высокостатусные воспитанники, достаточно часто употребляя нейтральные характеристики, практически в равной мере используют и негативные, и позитивные суждения. При этом позиции отдельных неофициальных лидеров порой явно не совпадают между собой при оценке одного и того же среднестатусного члена сообщества – четко позитивная его оценка одним из высокостатусных нередко «дополняется» не

менее ярко выраженным негативным отношением со стороны другого неофициального лидера.

Низкостатусные воспитанники, оценивая представителей верхней внутригрупповой страты, рассматривают их преимущественно через призму отрицательных личностных проявлений, подчеркивая, в первую очередь, их агрессивность, избыточную активность, направленную на подчинение нижестоящих и завоевание доминирующей позиции во внутригрупповой структуре власти. Негативные оценочные суждения в адрес высокостатусных членов группы высказываются аутсайдерами заметно чаще, чем при описании как представителей своей собственной страты, так и среднестатусных воспитанников (различия в этом плане статистически значимы на уровне 95 %). Подростки, принадлежащие ко второму и третьему статусному уровню (то есть среднестатусные и низкостатусные) во внутригрупповой иерархии, оцениваются низкостатусными в эмоциональном плане примерно одинаково. При этом в обоих случаях сколько-нибудь существенное преобладание позитивных черт в их портретах над негативными или, наоборот, негативных над позитивными попросту не прослеживается.

Что касается среднестатусных воспитанников, то их отношение к высокостатусным и низкостатусным членам группы определяется их собственным промежуточным неоднозначным положением во внутригрупповой статусной иерархии. Низкостатусные воспитанники оцениваются среднестатусными в целом негативно. Позитивные характеристики для их описания используются явно реже, чем сугубо отрицательные качества личности (различия статистически значимы на уровне 95 %). При этом в целом ряде случаев представители второй страты вообще склонны отказываться от собственно личностного подхода к анализу индивидуальных особенностей аутсайдеров, ограничиваясь лишь указанием их физических недостатков или фиксацией самого факта их неблагоприятного положения в сообществе. Оценки, приписываемые среднестатусными воспитанниками представителям своего собственного стратификационного слоя и неофициальным лидерам, принципиально не отличаются друг от друга и носят ярко выраженный избирательный характер: одним и тем же высокостатусным и среднестатусным членам группы порой приписываются прямо противоположные «по знаку» свойства и качества.

Более чем очевидно, что эмоциональный внутригрупповой «расклад» в сообществах воспитанников детских домов и школ-интернатов неразрывно связан с характером интрагрупповой

структуры власти. В то же время общая картина эмоциональной жизни этих групп не может быть в необходимой мере содержательно проанализирована, если за рамками этого анализа окажется система межличностных предпочтений, традиционно выявляемых в ходе социометрического эксперимента, и описанная в терминах социометрической структуры. Именно в этой логике только и можно определить ту эмоциональную компоненту, без понимания которой невозможно понять принципиальные особенности отношений межличностной значимости в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов для реальных и «социальных» сирот.

В этом плане интересно, что прямое, «лобовое» сопоставление рангового социометрического ряда (социометрические звезды, предпочитаемые, терпимые, изолированные, отвергаемые) и диспозиционно-рангового ряда, соответствующего внутригрупповой структуре власти (неофициальные лидеры, промежуточный слой, аутсайдеры) в подавляющем большинстве случаев в реальном сообществе отражается ситуацией несовпадения властной позиции и эмоционального статуса конкретных воспитанников: далеко не всегда неофициальные лидеры являются одновременно и социометрическими «звездами», а аутсайдеры – изолированными и отвергаемыми в социометрическом плане.

Наличие подобной статусной «вилки» неоднократно фиксировалось исследователями, изучавшими специфику отношений межличностной значимости в детских домах и школах-интернатах. Более того, этот факт порою рассматривался как наиболее весомый контраргумент, якобы опровергающий предположение о моноструктурированности групп воспитанников, и как доказательство того, что в условиях детского дома и школы-интерната речь следует вести о полиструктурированных сообществах.[97]

Конечно, фиксированность статусных характеристик членов группы и закрепление за каждым из них неизменно высокого или низкого статуса во всех важнейших сферах групповой жизнедеятельности позволяет однозначно отнести подобные сообщества к категории моноструктурированных. В то же время моноструктурированность группы может проявляться не только в собственно совпадении различных групповых структур, но и в определенном варианте их соотнесенности, когда статусная иерархизация отношений межличностной значимости в одной сфере хоть и не повторяет расстановку сил в другой, но напрямую определяется, по сути дела, детерминируется отношениями в этой другой сфере интрагрупповой активности. Так,

интенсивность и направленность отношений «симпатия – антипатия» в рассматриваемых сообществах самым существенным образом определяются стратификационной принадлежностью обоих участников взаимодействия. При этом основной массив, скажем социометрических выборов, имеет ярко выраженную статусную направленность, что называется, по горизонтали. Другими словами, высокостатусные более охотно проявляют свое положительное эмоциональное отношение к представителям своего статусного уровня, среднестатусные чаще всего выбирают среднестатусных, а низкостатусные воспитанники, как правило, демонстрирует свое хорошее отношение к таким же, как и они, аутсайдерам.[98]

Понятно, что преимущественная локализация межличностных предпочтений внутри каждой из статусных страт приводит к тому, что в условиях интернатных учреждений социометрическим и «звездами», и предпочитаемыми оказываются, как правило, представители самого многочисленного статусного слоя – среднестатусные воспитанники, занимающие такое положение в социометрической структуре благодаря, в первую очередь, выборам, полученным от таких же, как они, принадлежащих ко второму статусному уровню детей и подростков. Отметим, что неофициальные лидеры нередко имеют достаточно высокий социометрический статус (чаще всего они являются предпочитаемыми) за счет взаимных выборов друг друга и определенного числа выборов, полученных ими от тех среднестатусных, которым они оказывают поддержку в борьбе за повышение позиции во внутригрупповой структуре власти.

Что касается референтометрической структуры групп воспитанников детских домов и школ-интернатов, то она, несмотря на свою значимость в жизнедеятельности сообщества, также, как и социометрическая структура, оказывается все же второстепенной по сравнению со структурой власти и напрямую зависит от последней. Более того, отношения межличностной значимости референтного характера в этих группах отражают не столько собственно личностную авторитетность того или иного воспитанника, сколько авторитет той роли, носителем которой он является. Другими словами, в условиях интернатных учреждений нередко складывается ситуация, когда в основе референтности одного воспитанника для другого лежит не власть его авторитета, не признание его личных достижений и личностных достоинств, а авторитет власти, значимость его властной позиции в интрагрупповой структуре. Особенно явно подобный, если так можно выразиться, ролевой «перекос» во взаимоотношениях

значимости подростков в условиях детского дома и школы-интерната ощущается в том случае, когда главенствующие позиции какого-то воспитанника в неформальной внутригрупповой структуре получают подкрепление со стороны администрации учреждения, например, назначившей его на какой-то заметный официальный пост. Как правило, такая концентрация и формальных, и неформальных властных полномочий в одних руках приводит к нежелательным последствиям – существенно укрепляет стратификационное интрагрупповое строение, способствует еще более жестокой дискриминации низкостатусных членов группы, порождает чувство своей особенности и исключительности у неофициальных лидеров. С другой стороны, в этом случае может сложиться и реализоваться в самых острых формах противостояние такого «организатора» детского коллектива и остальной части группы. Как отмечала Л. И. Божович, подводя итоги проведенного под ее руководством углубленного анализа системы межличностных отношений в конкретной школе-интернате, подобное сращивание формальной и неформальной интрагрупповых структур привело в этом учреждении к тому, что «наиболее развитые дети оказались еще более выделенными из коллектива, а часто даже противопоставлены ему».[99]

В рамках статусно-стратифицированной группы воспитанников интернатных учреждений наиболее значимое в референтном плане положение занимают высокостатусные члены – именно их мнение вызывает особый интерес сверстников, их позиция рассматривается как существенный ориентир, определяющий тактику поведения остальных членов группы, вынужденных, хотят они того или не хотят, считаться с волей неофициальных лидеров. Таким образом, референтометрические выборы в этих сообществах имеют ярко выраженную статусную направленность «по вертикали» – «снизу вверх» (более 80 % процентов от общего числа выборов).

При этом не просто вышестоящий, а именно высокостатусный представитель первой статусной страты, как правило, является тем, чья значимость как референтного лица получает первоочередное подтверждение. Итак, высокий референтометрический статус неофициальных лидеров главным образом обусловлен их ведущей ролью в интрагрупповой структуре власти и потому потеря по тем или иным причинам властной позиции, как правило, совершенно закономерно приводит и к падению референтности для окружающих недавно крайне значимого для них воспитанника.

Более того, в конкретных исследованиях выявлена еще и

такая закономерность: к окончанию пребывания воспитанников в интернатном учреждении и группа в целом, и высокостатусные ее члены заметно утрачивают свою значимость для большинства членов сообщества, так как их референтность, базирующаяся, в первую очередь, на вынужденной насыщенности и безусловности межличностных контактов, по сути дела, в единственной, и при этом достаточно закрытой группе сверстников разрушается как только для большинства становится осознаваемо близкой перспектива покинуть данное конкретное учреждение.

Так, например, Е. В. Виноградова, использовавшая референтометрическую процедуру в ходе исследования межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах, зафиксировала падение интереса к опросу у девятиклассников – воспитанников школы-интерната по сравнению с шестиклассниками – воспитанниками интернатных учреждений, выражающееся в демонстрации многими подростками своего совершенно равнодушного отношения к мнению кого бы то ни было в группе по, казалось бы, несомненно значимому для испытуемых комплексу проблем.[100] Проведенная дополнительная экспериментальная проверка данной закономерности полностью подтвердила факт ее реального существования. Как оказалось, более 35 % выпускников школ-интернатов и детских домов до конца не используют предоставленную им в ходе эксперимента возможность ознакомиться с позицией других членов группы по значимым вопросам: эти воспитанники вместо разрешенных трех референтометрических выборов либо вообще отказывались от таковых, либо ограничивались одной или двумя фамилиями. Заметим, что в выпускных школьных классах обычных массовых школ аналогичный показатель, как правило, не превышает 10 %.

Несмотря на то, что, конечно, отношения межличностной значимости воспитанников детских домов и школ-интернатов со своими сверстниками во многом являются определяющими в плане их личностного развития, не менее важным фактором и их актуальной жизнедеятельности, и дальнейшего их личностного формирования оказывается система взаимоотношений детдомовских детей и подростков с их педагогами-воспитателями.

В основе взаимоотношений воспитанников детских домов и школ-интернатов и педагогов этих закрытых учреждений, как правило, лежат два мощных, во многом определяющих их специфику фактора. Во-первых, это остро переживаемый детьми и подростками устойчивый дефицит общения с широким социумом и при этом связанное с прошлым, нередко криминальным опытом

недоверие к взрослым вообще и к педагогам, в частности. Во-вторых, это преимущественная ориентация этих взрослых не столько на личностное развитие своих подопечных, сколько на поддержание предусмотренного режимом закрытого учреждения порядка в нем. Подобная ситуация, к сожалению, нередко складывающаяся в детских домах и школах-интернатах, и порождает те «ножницы» ориентаций воспитанников и воспитателей, которые в свою очередь ведут к обособлению одних от других, взаимонепониманию, неудовлетворенности от общения и взаимодействия, а в конечном счете, и к принципиальным «сбоям» в воспитательной работе.

Как показывает сама жизненная практика, большинство воспитанников интернатных учреждений имеет предшествующий опыт воспитания вне семьи. Как правило, они уже прошли школу пребывания в закрытых детских заведениях – домах ребенка и дошкольных детских домах. Но и те, для кого школа-интернат или детский дом – первое в их жизни закрытое учреждение в подавляющем своем большинстве были лишены нормального семейного воспитания. Алкоголизм родителей, жестокое обращение, невнимание со стороны старших членов семьи, общение с душевнобольными родственниками – понятно, что такой опыт «семейной» жизни не только затрудняет выполнение воспитательных задач, традиционно стоящих перед педагогом, но и порождает ситуацию, при которой акцент его усилий должен быть смещен в плоскость перевоспитания и исправления ребенка. Сложность здесь усугубляет еще и тем, что если в работе с детьми, воспитывающимися в закрытых дошкольных учреждениях, педагог может опираться на характерную для них открытость (хоть порой и чрезмерную) и нацеленность (хоть порой и болезненную) на максимально тесный контакт со взрослым, то в случае с ребенком, пришедшим в интернат из неблагополучной семьи, подобный мощный рычаг воспитания нередко отсутствует. Более того, вместо готовности сотрудничать (хоть и неподкрепленной порой соответствующими умениями) воспитатель в данных обстоятельствах сталкивается с недоверием, если не с враждебностью, стремлением уйти от контакта, неприятием новых условий и верностью традициям прошлой «семейной» жизни.

В то же время те воспитательные задачи, которые и в профессиональном и попросту в личностном плане призван решать взрослый в условиях детского дома и школы-интерната, предполагают выполнение им не только, а может быть, и не столько роли собственно педагога, сколько родительской роли, то есть, по сути дела, самого душевно близкого ребенку человека.

Одной из важнейших причин, в силу которой эта первостепенная цель достигается гораздо реже, чем того хотелось бы, является неоправданно частая смена воспитателей. В этой связи трудно не согласиться с неоднократно высказанным мнением многих исследователей о том, что «непременным результатом такой схемы отношений будут, с одной стороны, хронический эмоциональный голод, а с другой стороны – способность не углубляться в привязанность – своего рода вынужденная поверхностность чувств, эмоциональная недостаточность».[101]

К высказанной позиции следует лишь добавить, что подобное положение дел приводит к психологической незащищенности воспитанников интернатных учреждений, их повышенной тревожности, эмоциональной уязвимости и к отсутствию у них уверенности в поддержке со стороны педагога даже в том случае, когда этого требует сама справедливость. При этом подобные негативные последствия реализации педагогом учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми в условиях закрытого образовательного учреждения проявляются в явной форме уже в младшем школьном возрасте и в дальнейшем получают свое закономерное развитие, еще более осложняя и так почти всегда непростое общение взрослого и воспитанника.

В рамках концепции персонализации была спланирована и осуществлена экспериментальная работа Н. В. Репиной, направленная на изучение специфики положения младших школьников – воспитанников интернатных учреждений в системе межличностных отношений «смешанного» школьного класса, в котором совместно обучаются «домашние» и детдомовские дети. Как свидетельствуют полученные результаты, последние оказываются в принципиально иных по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье, заметно менее благоприятных условиях взаимодействия с педагогами. Так, в частности, однозначно доказано, что для детей из семьи носителями внешней психологической защиты выступают в большинстве случаев родители. Именно от них дети ожидают наиболее высоких, а главное, относительно стабильных оценок как в «нейтральной» ситуации, так и в ситуации «реальной вины».[102]

Этот факт, по сути дела, является прямым свидетельством веры ребенка в то, что отношение родителей к нему останется достаточно благожелательным и выступит в качестве своеобразной внешней поддержки при всех неблагоприятных обстоятельствах его жизни. Воспитанники же детского дома в роли такого носителя защиты либо не видят никого из своего окружения, либо в качестве такового воспринимают своего сверстника (причем, как правило, такого же, как они сами,

детдомовского ребенка), но никак не взрослых – учителей и воспитателей. В связи с этим у детдомовских детей значительно более развита, по сравнению с их «домашними» одноклассниками, преимущественная ориентация на собственные силы уже в младшем школьном возрасте. Таким образом, зафиксированная в эксперименте несколько завышенная самооценка значительной части воспитанников детских домов, по-видимому, носит в первую очередь защитный, компенсаторный характер. Скорее всего, это порождено и тем, что воспитатель, в отличие от родителей, не только часто не выполняет защитную функцию, но порой наряду с учителем оказывает на младших школьников – воспитанников детских домов дополнительное фрустрирующее давление. Оказалось также, что в ситуации «реальной вины» дети, воспитывающиеся в семье, ожидают более низких оценок от учителя, чем получают на самом деле, тогда как воспитанники детского дома, несмотря на то, что и ожидают от учителя довольно низких личностных оценок, все же не могут в полной мере предположить, насколько негативными они окажутся на самом деле. Здесь следует особо отметить, что оценка интернатских детей воспитателем практически совпадает по своей эмоциональной окрашенности с оценкой их школьным педагогом.

Итак, совершенно очевидно, что положение воспитанников закрытых учреждений в системах отношений «педагог – учащийся» и «учащийся – педагог» по целому ряду показателей заметно уступает позиции их сверстников, воспитывающихся в семье. Понятно, что особенно ярко этот факт выражен тогда, когда речь идет о наивысшей форме проявления отношений межличностной значимости – отношениях авторитетности педагога для воспитанников разного возраста.

Как показывает одно из наиболее развернутых исследований, посвященных этой проблеме,[103] для младших школьников – воспитанников интернатных учреждений педагог авторитетен во всех сферах их жизнедеятельности и при этом как в ситуациях значимых для ребенка индивидуально, так и в обстоятельствах, важных для группы сверстников в целом. Результаты исследований показали, что педагог интернатного образовательного учреждения референтен для более чем 97 % «детдомовских» воспитанников младшего школьного возраста. Но при этом, если для большинства младших школьников массовых школ референтность педагога носит по преимуществу позитивный характер и отражает откровенно положительный эмоциональный настрой детей по отношению к учителю, то существенная часть младших школьников – воспитанников

закрытых учреждений, продемонстрировавших свою высокую заинтересованность в получении информации о мнении своего педагога по поводу различных значимых ситуаций, ориентирована на использование подобного знания для принятия собственного решения «от противного» (около 30 %). Особенно интересным в этом плане является и тот факт, что в массовых школах даже в случае «антиреферентного» отношения к своему классному руководителю, младшие школьники приписывают ему чаще всего не негативные, а нейтральные личностные характеристики (более, чем в 60 % случаев), а младшие школьники-«детдомовцы» в более, чем 75 % случаев характеризуют такого воспитателя сугубо негативно.

Что касается непосредственно авторитета, а не референтности педагога, то для 77 % процентов этих детей воспитатель авторитетен в ситуации, индивидуально значимой в сфере внеучебной деятельности, для 70 % – в ситуации, индивидуально значимой в учебной сфере, для 84 % детей – в ситуации, значимой для группы во внеучебной сфере и для 92 % детей – в ситуации, значимой для группы в учебной сфере. Таким образом, совершенно очевидно, что авторитет педагога наиболее выражен в глазах младших школьников-«детдомовцев» в сферах их жизнедеятельности, связанных с членством в сообществе сверстников и в решающей степени обусловлен самим фактом социальной депривации развивающейся личности.

В массовых школах также зафиксирована подобная закономерность, демонстрирующая большую авторитетность педагога в сфере групповой активности по сравнению с авторитетностью в рамках «диадического» взаимодействия. Правда, в подавляющем большинстве учебно-воспитательных коллективов открытого типа данная закономерность была выявлена не в столь выраженной форме.

Следует отметить и еще один экспериментально зафиксированный факт. Младшие школьники обычных общеобразовательных заведений, которые воспринимают своего классного руководителя в качестве реального авторитетного лица, оценивают его сугубо позитивно, не только не находя у него личностных изъянов, но и высказывая искреннее недоумение по поводу, как им кажется, провокационно-уточняющих вопросов. Так, около 98 % оценочных суждений могут быть отнесены к однозначно позитивным и лишь не многим более 2 % к условно позитивно-нейтральным (например, «не очень спортивна», «молодая», «очень высокий», «замужем» и т. п.). В то же время целый ряд младших школьников из детских домов и школ-интернатов, несмотря на то, что признают за воспитателем его

авторитетность и делегируют ему безоговорочное право на принятие ответственных решений, по сути дела, во всех сферах своей жизнедеятельности оценивают его личностно либо нейтрально, либо откровенно негативно (более 14 % испытуемых используют отчетливо отрицательные личностные характеристики при описании своих «авторитетных» воспитателей).

Как показывают экспериментальные результаты, в отличие от младших школьников, для подростков – воспитанников интернатных учреждений педагог, если так можно выразиться, либо «абсолютно авторитетен», либо столь же «абсолютно неавторитетен» вне зависимости от того, о каких ситуациях идет речь, личностно значимых или значимых для группы в целом, учебного или внеучебного характера.

Если говорить о значимости педагога для воспитанника-подростка на уровне референтности, то полученные Е. О. Кравчино эмпирические данные по-своему уникальны. Более чем в 98 % случаев воспитатели референты для своих воспитанников-подростков. При этом следует сразу заметить, что негативных характеристик в этом плане значимо больше, чем позитивных и чем суммарно позитивных и нейтральных. Интерпретационный вывод в данном случае совершенно очевиден: в существенном числе случаев зафиксирована референтность роли педагога, а не референтность его личности. Другими словами, экспериментально выявлена позиция воспитанника-подростка, которая условно может быть обозначена следующим образом: «мнение его я не могу не учитывать, но отношусь к нему негативно».

Этот вывод получает хоть и косвенное, но все же подтверждение, если обратиться к экспериментальным данным, раскрывающим специфику отношений авторитетности в системе «подростки – воспитатели». Более чем 15 % воспитанников признают воспитателя авторитетным в рамках всех предложенных экспериментальных ситуаций: и в сфере учебной, и в сфере внеучебной деятельности, и в обстоятельствах, личностно значимых для конкретного воспитанника и, в его понимании, немаловажных для группы в целом. Отметим при этом, что около 75 % процентов воспитанников-подростков не признают права за педагогом принятия ответственного решения не просто во всех экспериментальных ситуациях, а ни в одной из них. В то же время более 2 % подростков демонстрируют отношение к воспитателю как к авторитетному лицу в личностно значимой ситуации и в сфере учебной, и в сфере внеучебной, но отказывают ему в подобном доверии, если речь идет об обстоятельствах, значимых

для группы в целом, а примерно 4,5 % столь же, условно обозначим это, «общесферно» признает авторитет педагога в обстоятельствах, по их мнению, значимых для группы сверстников в целом, но не считают возможным позволить ему принимать ответственные решения как в учебных, так и во внеучебных личностно значимых ситуациях.

Отдельный интерес представляют собой данные, раскрывающие эмоциональную окрашенность отношений воспитанников-подростков к абсолютно неавторитетным для них педагогов. Казалось бы, что в условиях закрытых интернатных учреждений здесь следует ожидать явное преобладание негативных характеристик личности воспитателя, тем более, что в ряде экспериментальных работ, касающихся оценки подростками – учащимися массовых школ своих учителей (если последние не обладают отчетливо выраженной референтной или авторитетной позицией) отмечено, что именно эти негативные оценочные суждения составляют очевидное большинство. Но, как оказалось, негативные характеристики подобных педагогов воспитанниками интернатных учреждений не являются превалирующими: и позитивные, и негативные характеристики используются существенно реже, чем характеристики нейтрального плана.

По сути дела, и здесь (как и тогда, когда речь шла о младших школьниках – воспитанниках интернатных учреждений и авторитете воспитателя в их глазах) можно с уверенностью говорить о высокой значимости такого фактора, как «возраст». Именно в этом случае имеет смысл применять привычные, ставшие уже традиционными акценты на специфику социальной ситуации развития и утверждать, что при всем своеобразии значимости педагога для воспитанников закрытых интернатных учреждений по сравнению с соответствующими показателями, характеризующими их сверстников из массовых образовательных заведений, решающим фактором в системе межличностной значимости «учащиеся – педагог» оказывается возраст развивающейся личности.

Что касается воспитанника-старшеклассника, то как показывают экспериментальные данные, педагог авторитетен либо в любой сфере, но при этом лишь в ситуациях значимых конкретно для данного юноши или девушки, но не значим в обстоятельствах важных для группы в целом, либо, наоборот, обладает действительным доверием в любых ситуациях, значимых для группы, и, по сути дела, безразличен в обстоятельствах важных для данного конкретного воспитанника.

Отметим, что существенная часть воспитанников-

старшеклассников, как правило, демонстрирует наличие авторитетности для себя своих педагогов. При этом они достаточно четко разделяются на две качественно самоценные категории. Как показывают экспериментальные данные, из всех тех испытуемых, которые демонстрируют готовность признать право воспитателя на принятие ответственного решения в условиях значимости совместной деятельности, более 52 % готовы авансировать подобное доверие в личностно значимых ситуациях как учебного, так и внеучебного характера, но при этом не признают авторитетную позицию взрослого в сфере общегрупповой жизнедеятельности. В то же время около 25 % воспитанников-подростков не признают авторитет воспитателя в личностно значимых ситуациях, но при этом предоставляют ему право на решающее влияние, если речь идет об учебной и внеучебной областях групповой активности. Что касается оставшихся примерно 23 % воспитанников, в той или иной мере признающих авторитет педагога, то в этих случаях мы сталкиваемся с различными вариантами демонстрации «смешанных» ситуаций авторитетности воспитателя для воспитанника.

Итак, более половины воспитанников воспринимает своего педагога в качестве того человека, который вправе «задавать» и общую стратегию, и конкретно-актуальную тактику личностной активности юноши или девушки и при этом не только в сфере собственно учебной, но и в сфере внеучебной жизнедеятельности. Возникает совершенно правомерный вопрос: почему этому человеку не предоставляется подобная позиция, если ситуация касается группы в целом?

Дело здесь скорее всего в том, что для, по сути дела, «выпускника» закрытого образовательного учреждения качественно снижается референтность статуса «интернатного общества» в целом, так как он осознает, что в самом ближайшем будущем его покинет, а в психологическом плане простился с ним уже «сегодня». Подтверждают это и результаты, полученные Е. О. Кравчино с помощью референтометрической процедуры: как мы уже указывали выше, более чем в 30 % случаев воспитанники-старшеклассники отказываются от возможности ознакомиться со сведениями по поводу тех аттракционных межличностных выборов, которые осуществили их товарищи по группе ранее.

Приведем два комментирующих этот факт обстоятельства. Во-первых, данный показатель (32,1 %) качественно превышает соответствующие показатели младших школьников и подростков. Во-вторых, если сравнивать данный показатель с соответствующими показателями, приведенными в ряде

исследований, предметно касающихся открытых ученических групп, то там подобные цифры, как правило, не превышают 5–10 %.

Что касается тех воспитанников-старшеклассников (примерно 25 %), которые признают авторитет педагога, если речь идет о значимых для группы ситуациях, но не готовы предоставить ему право на принятие безоговорочного решения в условиях личностно значимой задачи, какой бы сферы активности она не касалась – учебной или внеучебной, то подобная позиция может быть связана со статусным положением воспитанников и в группе сверстников, и в учебно-воспитательном коллективе закрытого образовательного учреждения в целом, и со снижением референтности группы своего членства, и вообще с оценкой условий жизни в интернатном учреждении как значимых, что выражается не только в отказе педагогу в праве принимать решения в сфере общегрупповой активности, но и в столь же «безэмоциональном» предоставлении ему права на подобные решения именно в этой области.

Еще на одном моменте хотелось бы остановиться, коль скоро речь идет об отношениях межличностной значимости в системе «воспитанник – педагог». Все в том же исследовании Е. О. Кравчино была зафиксирована прямая связь между интрагрупповым неформальным статусом воспитанника и фактом авторитетности для него педагога.

При этом подчеркнем, что применительно к младшему школьному возрасту статусная позиция в группе сверстников существенным образом не влияет на степень и сферу авторитетности педагога: вне зависимости от того, высоко-, средне– или низкостатусным является воспитанник закрытого образовательного учреждения, педагог-воспитатель занимает в его сознании отчетливо выраженную авторитетную позицию. По-видимому, в данном случае есть все основания говорить о том, что возрастные характеристики являются качественно более мощными по сравнению с социально-психологическими (в рассматриваемом случае статусными характеристиками) и явно превалируют над ними.

Когда речь идет о воспитанниках-подростках, то в ученических группах интернатных учреждений среднестатусные их представители являют собой очевидное большинство. В то же время именно для них педагоги реже оказываются авторитетны, чем для представителей других статусных слоев подросткового сообщества. Другими словами, воспитатель закрытого образовательного учреждения наиболее авторитетен для низкостатусных и высокостатусных своих подопечных, если речь

идет о подростках. Во-первых, здесь сказываются возрастные особенности подростков, которые вне зависимости от условий их личностного становления в логике «естественного негативизма» вообще никому, а тем более взрослым, не склонны предоставлять право на принятие значимых решений. Во-вторых, «работает», с одной стороны, специфика социальной ситуации развития, а с другой – то, что среднестатусных подростков в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов большинство.

Что касается оценочного восприятия педагога старшеклассниками, то именно среднестатусные юноши и девушки (а как показывает реальная практика, именно они и представляют собой большинство воспитанников данного возраста) наиболее доверительно относятся к своим воспитателям, что достаточно часто обеспечивает последним собственно авторитетную в глазах старшеклассников позицию. Заметим, что в определенном смысле статус реального авторитета педагога для большинства его подопечных применительно к старшим классам во многом как бы повторяет ситуацию, в которой находятся педагоги младших классов. Более того, и здесь в решающей степени правомерно говорить об авторитете, прежде всего, роли воспитателя. Другое дело, что воспитатель младших школьников в условиях закрытого учреждения, как правило, обладает авансированным ему авторитетом в связи с авторитетностью самой роли педагога, а в старших классах подобный авторитет базируется не столько на значимости именно этой роли, сколько на значимости роли педагога как представителя широкого социума, который к этому времени превращается в отчетливо референтно привлекательное сообщество, завоевание успешной позиции в котором становится задачей более важной, чем отстаивание своей позиции в рамках детского дома или школы-интерната.

Вопросы для обсуждения

1. В чем специфика диспозиционно-рангового интрагруппового структурирования в условиях детских домов и школ-интернатов?
2. На каких основаниях можно отнести того или иного воспитанника детского дома или школы-интерната к категории среднестатусных членов группы?
3. Чем можно объяснить принципиально повышенную эмоциональную насыщенность межличностных отношений «детдомовских» детей и подростков? Что такое «безусловное» общение?

4. Как Вы можете объяснить, что ряд исследователей считает, что в условиях детского дома в эмоциональном плане отношения строятся преимущественно на агрессии и страхе, а другие утверждают, что отношения складываются по подобию семейных?

5. Каким образом статусные характеристики воспитанников влияют на эмоциональную окрашенность их взаимооценок?

6. Что такое эффект «нисходящей слепоты»? Можно ли в условиях детского дома говорить об эффекте «восходящей слепоты»?

7. Кого, как правило, в ходе социометрического обследования выбирают высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные члены группы воспитанников детского дома?

8. Каким образом чаще всего строится референтометрическая структура сообщества воспитанников? Проаргументируйте свой ответ результатами конкретных исследований.

9. Почему для наиболее старших воспитанников детского дома и школы-интерната группа их членства заметно теряет свою референтность?

10. В чем специфика социальной ситуации развития воспитанников детских домов, которые учатся в обычных общеобразовательных школах? Проаргументируйте свой ответ результатами конкретных исследований.

11. В чем специфика значимости педагога для воспитанников – младших школьников? Проиллюстрируйте свой ответ результатами конкретных исследований.

12. В чем особенности значимости педагога для воспитанников-подростков? Проиллюстрируйте свой ответ результатами конкретных исследований.

13. Влияет ли статус воспитанника в группе сверстников на степень авторитетности для него воспитателя?

Рекомендуемая литература

1. *Беличева С. А.* Основы превентивной психологии. М.,1993.

2. Коллективы беспризорных и их вожаки. Харьков, 1927.

3. *Кондратьев М. Ю.* Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. М., 1994.

4. *Лангмейер Й., Матейчик З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

5. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред-сост. В. С. Мухина. М., 1991.

6. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. СПб., 2005.

7. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под

ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.

Параграф 4
Особенности отношений межличностной значимости в профессионально специализированных интернатах для особо одаренных детей и подростков

Прежде чем приступить непосредственно к анализу отношений межличностной значимости в условиях профессионально-специализированных интернатов, нельзя не остановиться, хотя бы и в самой лапидарной форме, на характеристиках психологических последствий ранней профессионализации в условиях этих относительно закрытых образовательных учреждений.

Понимание необходимости организации специальных учебных учреждений для одаренных детей на действительно научном уровне в нашей стране произошло относительно недавно (в начале XX века) и было, конечно, неразрывно связано с развитием психологии как самостоятельной отрасли научного знания. Как подчеркивал в 20-е годы прошлого века В. М. Экземплярский, «идея создания школ для одаренных очень недавнего происхождения: она моложе принципиально родственной ей мысли о специальных школах для отсталых в умственном отношении детей и уклоняющихся от нормы в отношении эмоционально-волевом».[104] По сути дела, уже в эти годы наметились основные формы и направления организационно-педагогической работы с одаренными детьми и подростками – «можно считать, что эти подходы различаются тремя точками зрения: или одаренным должна быть предоставлена лишь возможность более быстрой проработки обычного, так сказать, стандартизованного курса, или они должны в процессе обучения получить совсем иное содержание работы, чем средние дети, или наконец, к ним должны быть применены иные методы работы».[105] В конечном счете и сегодня каждая из этих трех позиций в той или иной степени представлена в реальной педагогической практике и при этом в той или иной мере обосновывается различными психологами.

Так, идея об ускоренном овладении одаренными детьми стандартным школьным курсом находит свое воплощение и в современном институте экстерната, и в свернутом во времени этапе освоения учащимися базового предметного курса в первых классах профилированных спецшкол. Факультативные занятия в

массовых общеобразовательных школах, содержательно обогащенные курсы по отдельным предметам в спецшколах и специализированные школы заочного, а, по сути дела, дистанционного обучения при ведущих научных и культурных центрах, а также качественно новые формы организации учебной деятельности (групповая форма, проблемное обучение, методы погружения и т. д.) позволяют существенно углубить и активизировать познавательную деятельность одаренных детей и подростков.

Последовательная реализация идей о необходимости ранней профессионализации в работе с одаренными детьми совершенно закономерно привела к организации профессионализированных образовательных учреждений интернатного типа, в условиях которых можно было бы, сконцентрировав и лучшие преподавательские силы, и отобранных на жесткой конкурсной основе особо одаренных в какой-либо конкретной сфере (в области спора, физико-математических, лингвистических наук, художественной сфере и т. д.) учащихся, добиться принципиальной интенсификации учебного процесса, превратив его в процесс ранней, но от этого не менее качественной, профессионализации развивающейся личности. По сути дела, речь идет о добровольно-вынужденной, или, что точнее, добровольно-принудительной изоляции, когда достижение какой-то значимой цели связано с неприятной, а нередко и тягостной, необходимостью резко ограничить свои контакты с привычным окружением.

Как показывает опыт работы относительно закрытых образовательных учреждений, в дидактическом плане на сегодняшний день они, как правило, не только не уступают, но и заметно опережают практически все «открытые» аналоги профилированных заведений. В то же время вопросы, касающиеся собственно личностного развития воспитанников такого интерната и характера складывающихся в системах «ученик – ученики», «педагог – ученики» и «ученики – педагог» отношений пока еще до конца не изучены и требуют дополнительной углубленной проработки.

Кстати, это в определенном смысле относится и к социально-психологическим проблемам функционирования специальных узкопрофилированных школ «открытого» типа, из которых наибольшее распространение на сегодня в России получили физико-математические спецшколы. Набор в эти школы, как известно, осуществляется по преимуществу в старшие классы. При этом по понятным причинам конкурсный отбор, как правило, проходят хорошо успевающие в других школах подростки,

имеющие таким образом достаточно высокую самооценку, убежденные в своих незаурядных способностях, привыкшие к успеху и нередко претендующие на позицию лидера в группе сверстников. В изменившихся условиях (качественно более высокие требования к интеллектуальному развитию, обостренная конкурентность отношений, повышенная напряженность общения в условиях складывающейся новой группы членства и т. д.) в целом ряде случаев столь высокие притязания могут оказаться неудовлетворенными, что несомненно сказывается и на личностном развитии отдельных школьников, и на общем социально-психологическом климате в классе.

Так, например, автор одного из немногих социально-психологических исследований проблем спецшкол Т. В. Снегирева отмечает, что зачастую процесс адаптации здесь приобретает подлинно драматические формы, проявляющиеся порой «в возникновении у… подростков “чувства различия”, то есть сознания, что они хуже других». Ситуация при этом усугубляется еще и тем, что испытывающие неуспех и в учении, и в общении школьники «перестают расценивать как свои характеристики не только те позитивные качества, которые обусловливают или символизируют успех в учении и общении, но и целый ряд важнейших нравственно-этических черт».[106]

Понятно, что опасность проявления нежелательных личностных деформаций и специфических, далеко не всегда, положительных особенностей внутригрупповой жизни в интернатах для одаренных детей, особенно вероятно, во-первых, в связи с еще более жестким отбором учащихся и ярко выраженной, по сравнению со спецшколами, предметной специализацией, а во-вторых, по причине большей закрытости данного типа учреждений, обусловливающей насыщенность, а главное, неизбежность тесных контактов всех со всеми. Конечно, по сравнению с обычными детским домом или школой-интернатом обособленность общества учащихся интерната для одаренных от широкого социума достаточно условна. Более или менее тесные связи с обществом (в том числе и перспективные, кстати, возможно, это и является определяющим) подростков, обучающихся в этом типе интернатных учреждений, предопределены, в первую очередь, тем, что факт их временного содержания в стенах закрытого образовательного учреждения связан с их стремлением (как правило, разделяемым и их родителями) к ранней углубленной профессионализации, что при этом однозначно приветствуется широким социумом. При этом в отличие от тех закрытых учреждений, в которые дети попадают, если и не по прямому принуждению, то уже, во всяком случае, без

их согласия на подобную изоляцию, в интернаты для одаренных можно попасть, не только недвусмысленно предъявив свое желание учиться именно здесь, но и в результате строгого отбора из числа многочисленных соискателей.

И все же закрытый, хотя в определенном смысле и элитарный, характер этих учреждений существенно влияет на особенности межиндивидуальных связей воспитанников. По сути дела, с определенными, конечно, оговорками, речь может идти о том, что «межличностные отношения в таких несхожих и по контингенту, и по воспитательным целям учреждениях, как, например, интернат для математически одаренных подростков и колония для несовершеннолетних правонарушителей, характеризуются некоторыми по своей содержательной сути родственными социально-психологическими особенностями».[107] Одной из них является свойственная этим группам излишне жесткая внутригрупповая структура. При этом в качестве основной причины подобного положения дел выступает господство в этих сообществах монодеятельности. Результаты такой, преимущественно «одноканальной» активности определяются тем, что формируются относительно моноструктурированные сообщества. Главенствующая роль в группах воспитанников интернатов учебной, а точнее, учебно-профессиональной деятельности проявляется, в частности, в том, что распределение властных полномочий в этих сообществах в решающей степени определяется успешностью того или иного подростка именно в этой сфере. Практически и высокий, и низкий статус воспитанника в неформальной структуре этого закрытого учреждения зависит от того, насколько он «продвинут» в профилирующей дисциплине, и насколько быстро он прогрессирует в этой области, то есть от темпов его «продвижения».

Как показывают, например, экспериментальные данные С. А. Алифанова, в интернате для математически одаренных детей неформальными лидерами среди сверстников оказываются, в первую очередь, те воспитанники, которые наряду с, если так можно выразиться, чисто «общенческими» чертами обладают комплексом индивидуально-психологических особенностей, облегчающих им глубокое и быстрое освоение учебно-профессионального материала.[108]

Столь жесткая и преимущественная ориентация именно на этот набор свойств и качеств, характеризующая воспитанников профессионально-специализированных интернатов, казалось бы, должна определять и межличностный «расклад» в классах спецшкол. Помимо чисто умозрительных рассуждений, связанных

с заложенной уже в самом названии этого типа образовательных заведений специализацией учебной деятельности, правомерность подобного предположения подтверждается еще и собственно экспериментальными данными, полученными Т. В. Снегиревой. Так, например, она подчеркивает, что «специфика типа учебной деятельности в ФМШ (физико-математической школе. – *М. К., Ю. К.*), продиктованной ее специализацией, обусловила адаптивное изменение системы ценностей учащихся: круг доминирующих ценностей сузился, ограничившись, главным образом, функционально полезными качествами развития способностей, воли… именно учебная деятельность становится для учащихся той сферой действительности, с которой, прежде всего, связывается реализация “Я” и преимущественно через которую происходит осознание себя». И далее – «ценность общения как сложного комплекса взаимоотношений между людьми и отношений личности к окружающим снижается».[109] В то же время, наряду с этим однозначно высказанным мнением о падении значимости для подростков внутриклассного общения в условиях спецшколы, существует и другая, на первый взгляд, диаметрально противоположная позиция, как ни странно, также подкрепленная конкретным экспериментальным материалом. Так, в одном из основных выводов своего исследования С. А. Алифанов утверждает, что «в классах… физико-математической спецшколы ведущими и определяющими в наборе “обязательных” для лидера этих сообществ черт оказываются характеристики, связанные с “общенческой” активностью подростка».[110]

Казалось бы, параллельно существуют две, по сути дела, взаимоисключающие точки зрения на то, что если не обеспечивает, то значительно облегчает статусное продвижение подростка в классах спецшколы. Точнее, это взгляды на то, какая деятельность в этих сообществах в решающей степени опосредствует межличностные отношения учащихся, является основным связующим, цементирующим класс началом, определяющим психологическое своеобразие этой подростковой группы. Правда, при детальном анализе выводов Т. В. Снегиревой и С. А. Алифанова выясняется, что полученные ими данные не только не должны расцениваться как противоречащие друг другу, но и могут рассматриваться как в определенном смысле взаимодополняющие. Дело в том, что внешняя видимость явного несовпадения сформулированных авторами выводов главным образом обусловлена тем, что в этих конкретных работах, которые в содержательном плане представляют собой варианты сопоставительного анализа, были выбраны качественно различные точки отсчета: Т. В. Снегиревой – специфика

межличностных отношений в спецшколах определялась при сравнении их с массовыми общеобразовательными школами; С. А. Алифановым – специфика межличностных отношений в спецшколах определялась при сравнении их со специализированным физико-математическим интернатом. Это и предопределило расхождение в выводах. Подчеркивая падение значимости общения в спецшколах, Т. В. Снегирева, по сути дела, фиксировала реальный факт нарастания значимости учебной деятельности в условиях подобных образовательных учреждений по сравнению с обычной школой, а С. А. Алифанов, указывая на существенный удельный вес именно «общенческой» активности подростка в жизнедеятельности класса спецшколы, по существу, имел в виду достаточно выраженную ее значимость в этих сообществах по сравнению со специализированным физико-математическим интернатом.

Итак, есть все основания, опираясь на результаты даже этих двух экспериментальных исследований, говорить о существовании некоего вектора нарастания значимости учебной деятельности, или, наоборот, падения значимости общения и о правомерности построения условного континуума, полюсами которого являлись бы, с одной стороны, массовая общеобразовательная школа, а с другой – профессионально-специализированный – например, физико-математический интернат. Понятно, что в границах этого континуума спецшкола занимает промежуточное, если так можно выразиться, «срединное» положение. В основе такого построения, по существу представляющего собой несомненно упрощенный вариант классификации указанных видов образовательных учреждений, лежит связанная со специализацией учебной деятельности степень ее значимости для учащихся, или, другими словами, мера опосредствованности взаимоотношений содержанием целями именно этой деятельностной сферы внутригрупповой жизни. В то же время вряд ли требует специальных доказательств тот факт, что если попытаться разместить классы массовой школы, спецшколы и специализированного интерната в континууме «открытая группа – закрытая группа», то они расположатся в том же самом порядке, что и соответствующие им точки на векторе нарастания значимости для учащихся учебной активности.[111]

В связи с тем, что в целом ряде специальных исследований[112] однозначно показано, что в закрытых учебно-воспитательных заведениях разного типа существует жесткая причинно-следственная связка «монодеятельность – моноструктура». Легко предположить, что, несмотря на специфический характер основной деятельности в интернатах для

особо одаренных детей, здесь также складывается фиксированная иерархия статусов, которая носит отчетливый стратификационный характер.

Конкретные результаты специального экспериментального исследования[113] показали, что настоящее предположение вполне справедливо.

Так же, как и в детских домах, и в школах-интернатах для детей и подростков, по тем или иным причинам оставшихся без родительского попечительства, в классах физико-математического интерната были выделены три статусные категории воспитанников – высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные. В то же время в отличие от «открытых» подростковых групп (в данном случае к таковым могут быть отнесены и классы физико-математической спецшколы), где можно выделить эти же статусные слои, в группах воспитанников специнтерната просматривается достаточно жесткая многоуровневая статусная дифференциация, отражающая качественные различия в положении представителей различных и, по сути дела, стратификационных «прослоек». При этом следует отметить, что к полярным статусным категориям воспитанников принадлежит, как правило, абсолютное меньшинство группы, позиция же остальных подростков в интрагрупповой властной структуре по всем основаниям может быть охарактеризована как средняя, промежуточная. оттеняющая явно высокий статус лидера и низкий статус немногочисленных аутсайдеров. Среднестатусный слой в условиях профессионально специализированного интерната в отличие от первого и третьего уровней внутригрупповой иерархии лишь условно может рассматриваться как самостоятельная страта, как некое достаточно однородное и структурированное внутригрупповое образование. Скорее здесь можно говорить не об определенности позиции этой статусной категории подростков, а об их объединении, что называется «от противного» – они постольку среднестатусные, поскольку ни к высокостатусным, ни к низкостатусным отнесены быть не могут. Иначе говоря, выделение среднестатусных воспитанников в этом типе учреждения оказывается затруднено отсутствием какого-либо ярко выраженного объединяющего их и при этом именно в психологическом плане признака и возможно в сущности лишь благодаря тому, что такие признаки прослеживаются только, когда дело касается, с одной стороны, лидеров, а с другой – аутсайдеров.

Таким образом, если применительно к детским домам и школам-интернатам для реальных и «социальных» сирот вполне

обоснованно можно говорить о среднестатусном уровне во внутригрупповой иерархии власти как о сложившейся самостоятельной страте, то в отношении этой категории воспитанников профессионально-специализированных интернатов такое утверждение может быть сформулировано лишь с определенными смысловыми оговорками. В то же время полярные внутригрупповые слои (в том числе и в связи со статусной неоднородностью, разделяющей их промежуточной «прослойки») в этом типе закрытых образовательных учреждений заметно более дистанцированы, чем соответствующие категории воспитанников детских домов и школ-интернатов.

Если говорить о низкостатусных воспитанниках профессионально-специализированного интерната, то последовательно дискриминирующая их активность группы, в конечном счете, нередко приводит к их фактическому изгнанию из сообщества. В психологическом плане подобная межличностная неудача, в подавляющем большинстве случаев усугубленная еще и неуспехом в учебно-профессиональной сфере, может иметь глобальные деструктурирующие личность последствия. Во-первых, учащиеся профессионально-специализированного интерната к моменту поступления в него, как правило, обладают стабильно высокой самооценкой. Во-вторых, отчисление из интерната или вынужденный самостоятельный уход из него заставляют «неудачника» внести принципиальные коррективы в уже прочно устоявшиеся жизненные планы, пересмотреть свои, в первую очередь профессиональные перспективы.

Наличие явно выраженных полярных статусных категорий воспитанников, острота и глубина неравенства властных позиций, принадлежащих к этим двум противостоящим стратам подростков, являются отражением определенной стадии формирования моноструктурированного сообщества. Этот этап характеризуется, с одной стороны, сложившимися, по сути дела, «зонами» роста многоуровневой иерархии (ими являются полярные статусные страты), а с другой – относительно слабой статусной структурированностью основной части группы.[114]

Как уже отмечалось, решающим фактором, влияющим в этих группах на статусное положение того или иного воспитанника, оказывается его успешность в наиболее значимой для учащихся данного вида интернатных учреждений сфере активности – учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, «общенческая» активность в таких сообществах отступает на второй план и в определенном смысле имеет подчиненный, зависимый характер. В то же время было бы несомненно

ошибочным вообще сбрасывать со счетов эту сферу жизнедеятельности группы. Более того, как показывает и сама педагогическая практика, и результаты психологических исследований, проблема собственно межличностных отношений в группе и вопросы оптимизации своего общения волнуют, в первую очередь, представителей именно тех внутригрупповых статусных слоев, которые «устоялись», окончательно вписались в интрагрупповую структуру власти – это высокостатусные и низкостатусные воспитанники.

Именно эти категории подростков, обучающихся в профессионально-специализированном интернате, наиболее явно демонстрируют свою ориентированность при оценке партнеров по взаимодействию и общению на статус последних. Что касается среднестатусных подростков, то они не проявляют столь острый интерес именно к статусным характеристикам своих одноклассников. В данном случае следует согласиться с мнением С. А. Алифанова, утверждающего на основании конкретных экспериментальных результатов, что эти подростки «в целом не проявляют сколько-нибудь ярко выраженной ориентации на статус своих одноклассников, то есть не только не сводят оценку партнеров по взаимодействию и общению лишь к анализу их статусной принадлежности, но и далеко не всегда вообще рассматривают их индивидуальность через призму интрагрупповой ранговой структуры власти».[115] Более того, среднестатусные подростки, воспитывающиеся и обучающиеся в условиях профессионально-специализированного интерната, находясь в постоянном и достаточно тесном, хотя и вынужденном, контакте с большинством составляющих группу их членства сверстников, нередко далеки от того, чтобы расценивать эти межиндивидуальные связи как нечто имеющее в их жизни первостепенную ценность. На первый взгляд, казалось бы, что в условиях этих относительно закрытых групп дефицит общения с широким социумом закономерно повышает значимости внутриинтернатных отношений, интенсифицирует и эмоционально насыщает общение, укрепляет взаимозависимость членов этих сообществ. Все это оказывается несомненно верным, если речь идет о представителях полярных статусных категорий – высоко– и низкостатусных воспитанниках. Взаимоотношения, складывающиеся между этими двумя статусными «слоями», и модели взаимодействия и общения, реализуемые их представителями «по горизонтали», внутри каждой из страт полностью подтверждают справедливость тезиса о прямой зависимости насыщенности и напряженности межличностных отношений в группе от степени ее внешней закрытости.

В то же время относительная независимость среднестатусных подростков от группы их членства, их некоторая отстраненность от общегрупповых проблем, нередко успешно реализуемое стремление избежать тесного взаимодействия и общения со сверстниками и не включаться, если так можно выразиться, в «статусные игры», не укладываются в содержательные рамки выявленной зависимости. При ближайшем рассмотрении этот своеобразный артефакт получает достаточно простое объяснение, если учесть специфику основной группообразующей и личностноразвивающей учебно-профессиональной деятельности, определяющей функционирование воспитанников в условиях профессионально-специализированного интерната. Значительную часть именно среднестатусных воспитанников составляют полностью сконцентрировавшиеся на изучении предметов профильного цикла, практически отрешившиеся от каких бы то ни было «посторонних» проблем, по сути дела, «фанаты» учебы. Кстати, в обычных массовых школах иногда можно выделить эту, в подобных условиях, как правило, крайне малочисленную группу,[116] представители которой в подавляющем большинстве случаев занимают низкостатусную позицию в неформальной структуре власти школьного класса. В профессионально-специализированном интернате в силу высокой значимости учебно-профессиональной деятельности для всех без исключения воспитанников, подростки, добивающиеся в этой сфере заметных успехов или хотя бы не терпящие явных неудач, даже в случае их необщительности вправе рассчитывать на вполне достойный – как минимум, средний – статус в группе. Определенную роль в этом плане играют достаточно благоприятные взаимоотношения таких воспитанников с педагогами, которые в условиях рассматриваемого типа образовательных учреждений самым существенным образом влияют на статусный «расклад» в подростковом сообществе.[117] В то же время, по сути дела, индифферентное отношение таких подростков к собственным межличностным проблемам чаще всего не позволяет им занять лидирующую позицию в группе, тем более, что подобная цель ими перед собой и не ставится. Что касается тех среднестатусных воспитанников, которые полностью (в отличие от «ботанов») включены во внутригрупповую жизнь, активно участвуют в достаточно напряженной в условиях закрытого образовательного учреждения статусной борьбе, то их позиция относительно неустойчива, положение во внутригрупповой иерархии власти нередко меняется от ситуации к ситуации и в целом нестабильно, время от времени смещаясь то к верхней, то к нижней оформившейся страте. При этом, как правило, подобные

колебания зависят как от отдельных успехов и неудач в учебно-профессиональной деятельности, так и от всплесков их собственной межличностной активности.

Таким образом, анализ неформальной властной интрагрупповой структуры в сообществах воспитанников профессионально-специализированных интернатов, указывает на наличие стратификационной иерархии статусов, степень сформированности которой хоть и уступает аналогичному показателю многоуровневых интрагрупповых структур детских домов и школ-интернатов для реальных и «социальных сирот», но все же явно превосходит по своей жесткости властную структур «открытых» подростковых сообществ, в частности, иерархию статусов в классе массовых общеобразовательных школ.

Высокая значимость неформальной интрагрупповой структуры власти и ее стратификационный вариант в группах воспитанников профессионально-специализированного интерната в решающей степени влияют на вывод о мноструктурированности этих подростковых образований. В то же время, несмотря на весомость подобного аргумента, его одного все же недостаточно для того, чтобы справедливость этого вывода не могла быть подвергнута никаким сомнениям. В связи с этим представляется необходимым, наряду с анализом особенностей внутригрупповой структуры власти, рассмотреть и другие универсально значимые групповые структуры, акцентируя внимание не только на той специфике, которая присуща каждой из них, но и на характере их соотнесенности друг с другом и с интрагрупповой иерархией власти.[118]

Как показывают экспериментальные данные, характеризующие социометрический «расклад» в группах воспитанников профессионально-специализированных интернатов, здесь, как правило, складывается полная, неусеченная социометрическая структура. Иначе говоря, речь идет о том, что межличностные отношения в этих группах в эмоциональном плане достаточно развиты. Однако не лишним будет отметить, что «знак» этой нередко избыточной эмоциональной окрашенности отношений межличностной значимости в решающей степени зависит от статусных характеристик всех участников взаимодействия и общения.

Так, высокостатусные воспитанники однозначно негативно оценивают своих низкостатусных соучеников, приписывая им по преимущество отрицательные характеристики. При этом среди последних явно преобладают свойства и качества, имеющие непосредственное отношение к учебно-профессиональной деятельности и раскрывающие причины, по мнению

высокостатусных перципиентов, не позволившие аутсайдерам добиться успехов в этой сфере. Оценка высокостатусными среднестатусных воспитанников хоть и не столь однозначна, но все же в целом носит также негативный характер. При этом несомненный интерес представляют данные, отражающие специфику особого положения в системе межличностных отношений той части среднестатусных воспитанников, для условного обозначения которых можно воспользоваться сленговым термином «ботаны». При описании этих воспитанников неофициальные лидеры заметно чаще, чем при оценке других членов группы, пользуются характеристиками «общенческого» содержания. Выбор именно этого класса качеств и свойств позволяет им дать «ботанам» в целом отрицательную оценку, подчеркнуть непопулярность последних в сообществе, несмотря на достаточную успешность представителей этой категории среднестатусных подростков в учебно-профессиональной деятельности. Давая характеристику воспитанникам такого же, как и они сами, статусного уровня, неофициальные лидеры значимо чаще, чем при оценке среднестатусных,[119] а тем более низкостатусных подростков обращаются к положительным личностным свойствам и качествам.

Низкостатусные воспитанники профессионально-специализированного интерната при описании своих соучеников вне зависимости от их статуса значительно реже, чем неофициальные лидеры, прибегают к помощи оценочных суждений, тем или иным образом связанных с учебно-профессиональной деятельностью. По-видимому, подобный, может быть, и не всегда до конца осознаваемый отказ низкостатусных членов группы от анализа этой важнейшей сферы внутригрупповой активности во многом связан с их собственными неудачами в данной области и нежеланием самим проводить сравнение себя с другими, более успешными подростками по явно «невыгодному» критерию. Активно используя при оценке своих одноклассников «общенческие» характеристики, аутсайдеры, как правило, склонны подчеркивать негативные личностные свойства высокостатусных воспитанников, приписывая им значимо меньше позитивных качеств, чем среднестатусным членам группы и представителям нижней страты.

Таким образом, совершенно очевидно, что эмоциональная сторона складывающейся в группах воспитанников рассматриваемого вида закрытых учреждений межличностных отношений неразрывно связана со спецификой неформальной интагрупповой структуры власти. В частности, эта зависимость

находит свое отражение и в социометрической структуре этих сообществ.

Межличностные предпочтения и отвержения по типу «симпатия – антипатия» в рассматриваемых группах носят достаточно выраженную статусную направленность. Как правило, позицию социометрической «звезды» в таких сообществах занимает кто-то из высокостатусных воспитанников. При этом столь благоприятное положение в социометрической структуре он чаще всего получает за счет многочисленных его выборов среднестатусными воспитанниками. Следует заметить, что и «ботаны» в большинстве случаев отдают предпочтение именно неофициальным лидерам, хотя нередко ориентируются не столько на их высокий статус во внутригрупповой иерархии власти, сколько на их успешность в учебно-профессиональной деятельности. В то же время низкостатусные подростки крайне редко называют неофициальных лидеров в числе социометрически предпочитаемых членов группы, в ряде случаев явно демонстрируя свою заинтересованность в их уходе из сообщества и, по сути дела, напрямую связывая свои неудачи именно с их присутствием и влиянием в интернате. Сами высокостатусные воспитанники лишь в отдельных случаях в ходе социометрического опроса выбирают равных себе по статусу, и таких же, как они, неофициальных лидеров. Причиной подобного положения дел, скорее всего, является достаточно жесткая конкуренция между ними в условиях закрытой группы. Своеобразное положение в социометрической структуре занимают «ботаны». Так, если остальные среднестатусные члены сообщества обладают вполне благоприятным социометрическим статусом, то «ботаны» нередко оказываются изолированными, невостребованными в эмоциональном плане, в определенном смысле оттесненными на самую обочину внутригрупповой жизни. Те немногие выборы, которые получают некоторые «ботаны», в своем большинстве исходят от низкостатусных членов группы, которых чаще всего устраивает то, что «фанаты» учебы не принимают активного участия во внутригрупповых конфликтах, не нагнетают обстановку в сообществе, а главное, не претендуют на какое-либо привилегированное положение в интрагрупповой иерархии власти и, следовательно, не «давят» на аутсайдеров. Что касается самих представителей нижней страты интрагрупповой иерархии власти, то они и в социометрической структуре практически всегда занимают неблагоприятное положение, получая выборы лишь от таких же, как и они сами, низкостатусных. При этом, даже «ботаны» нередко склонны считать, что им следует покинуть интернат в связи с неуспехом в

учебно-профессиональной деятельности.

Референтометрическая структура групп воспитанников профессионально-специализированных интернатов, также, как и эмоциональная стороны межличностных отношений, в решающей степени определяется интрагрупповой иерархией власти.

Референтометрическими лидерами в этих сообществах, как правило, оказываются высокостатусные члены группы. При этом их референтность для остальных воспитанников базируется на двух, несомненно взаимосвязанных, но все же имеющих в глазах подростков относительную самоценность основаниях – на успешности учебно-профессиональной деятельности и на видимых властных полномочиях в группе. При этом низкостатусные воспитанники и те среднестатусные, которые полностью включены во внутригрупповую статусную борьбу, в первую очередь, ориентированы на ролевой статус неофициальных лидеров, что, в конечном счете, и заставляет их особенно тщательно и скрупулезно отслеживать мнение высокостатусных, а потому и запрашивать его в ходе референтометрического опроса. Что же касается «ботанов», которые также в личностно значимых ситуациях чаще всего (если вообще не отказываются от возможности осуществить референтометрический выбор), запрашивают мнение неофициальных лидеров, то они в большей степени руководствуются явной успешностью высокостатусных в учебно-профессиональной деятельности, чем их «силовой» позицией в неформальной интрагрупповой структуре. Определенный интерес представляет факт достаточно большим числом случаев взаимных референтометрических выборов высокостатусных и «ботанов». По-видимому, внимание, с которым неофициальные лидеры относятся к позиции этой категории среднестатусных подростков, обусловлено, по меньшей мере, двумя основными причинами. Во-первых, «ботаны», будучи в подавляющем своем большинстве явно успешными в учебно-профессиональной деятельности, как правило, близки к педагогам, которые в условиях данного типа закрытых учреждений чаще всего являются лицами высокореферентными, а порой и авторитетными для учащихся. Во-вторых, позиция этой категории соучеников не безразлична неофициальным лидерам еще и потому, что «ботаны» – в определенном смысле самая независимая и самая непредсказуемая часть группы, хотя бы в силу их слабой ориентации на межличностные отношения в сообществе и плохой ориентированности в них.

Понятно, что социальная ситуация развития воспитанников специализированных интернатов, несмотря на значимость

системы отношений «учащийся – учащийся», не может быть полноценно проанализирована, если не учитывать такой фактор, как отношения развивающейся личности с педагогами. Что касается властных полномочий, которыми располагает педагог в условиях профессионально-специализированного интерната, то их трудно переоценить.[120] При этом подобная позиция базируется на двух основах. То властное преимущество, которое имеет перед учащимися, по сути дела, любой педагог в любом учебно-воспитательном учреждении, в условиях столь специфического заведения получает заметное подкрепление: во-первых, за счет самой закрытости интерната, а во-вторых, в связи с тем, что воспитатель оказывается по существу единственным и потому обладающим правом решающего голоса экспертом, которому вменено в обязанность оценивать успехи и неудачи воспитанника в крайне значимой для него учебно-профессиональной деятельности. При этом в связи с относительностью закрытости данного учреждения система взаимоотношений развивающейся личности с педагогом носит не только сиюминутный, актуальный, но и перспективный характер.

На первый взгляд, подобная ситуация должна закономерно ограничивать возможности ролевого давления педагога профессионально-специализированного интерната на воспитанников. В действительности же значимость роли педагога в глазах подростка, а значит, и его ролевое влияние не только не ослабевает, но и более того, приобретает дополнительный импульс. В первую очередь, это связано с тем, что ведущими педагогами в профилированных интернатах чаще всего являются высоко квалифицированные специалисты – нередко заметные ученые, талантливые художники, известные тренеры. Их, как правило, удачная профессиональная карьера и высокое социальное положение (чаще всего в профессионально-специализированном интернате эти специалисты работают по совместительству) оказываются тем надежным фундаментом, на котором строится их ролевой авторитет, необходимый для эффективного функционально-ролевого влияния на воспитанников.

Как показывает и сама педагогическая практика, и результаты специальных психологических исследований, высокая ролевая позиция педагога далеко не всегда гарантирует ему эмоционально-позитивное отношение со стороны его подопечных. При этом следует отметить, что, если ролевое превосходство педагога профессионально-специализированного интернатного учреждения, за редким исключением, признается, по сути дела, всеми воспитанниками, то уровень его эмоционального приятия,

степень удовлетворенности от взаимодействия и общения с ним различны у подростков, принадлежащих к разным статусным внутригрупповым слоям. Подобное положение легко объяснимо, если принять в расчет тот факт, что в условиях профессионально-специализированного закрытого учреждения (в связи с высокой значимостью для обучающихся учебно-профессиональной деятельности, ведущую роль в организации и осуществлении которой играет педагог) статусный внутригрупповой «расклад» в сообществе воспитанников во многом определяется позицией педагога по отношению к конкретным учащимся и, в первую очередь, его оценкой их успешности в учебно-профессиональной деятельности.

Понятно, что в этих обстоятельствах высокостатусные подростки, как бы отвечая взаимностью на, как правило, позитивное отношение к ним взрослого в свою очередь демонстрируют удовлетворенность как содержанием, так и формой взаимодействия и общения с педагогом, не испытывая существенных затруднений, дают дифференцированную оценку его личностных и профессиональных качеств, используя при этом в подавляющем большинстве сугубо позитивные характеристики. В целом как благоприятные оценивают свои взаимоотношения с педагогом и «ботаны» (представители, как правило, среднестатусного слоя воспитанников). В то же время эта категория подростков в основном концентрирует свое внимание на профессиональных достоинствах педагога. Будучи достаточно отстраненными от проблем межличностных отношеней как среди сверстников, так и в системе «педагог – воспитанник», «ботаны» при оценке педагога рассматривают его в основном как «преподавателя» и, прежде всего, по преимуществу подвергают анализу его функциональные характеристики. Что же касается низкостатусных воспитанников, то они чаще всего не удовлетворены характером своих контактов с педагогом, при этом в первую очередь именно в эмоциональном плане. Совершенно очевидно, что они, занимая отчетливо выраженное неблагоприятное положение в группе сверстников, испытывают острую потребность в поддержке со стороны взрослого и рассчитывают на эмоциональный контакт с ним, который бы хоть частично компенсировал их личностную неудачу в подростковом сообществе и служил своеобразным фундаментам чувства их психологической защищенности. В то же время неуспех в учебно-профессиональной деятельности, который во многом и предопределяет низкий внутригрупповой статус того или иного воспитанника, одновременно с этим, как правило, является и причиной, препятствующей возникновению и укреплению

симпатий к нему педагога.

Эмоциональное неприятие взрослым неуспевающего учащегося в профессионально-специализированном интернате порождает незамедлительную ответную негативную реакцию воспитанника: признавая высокий уровень профессиональной компетентности преподавателя, низкостатусные подростки достаточно часто оценивают его в личностном плане в целом отрицательно. При этом интересно, что при описании педагога они нередко используют те характеристики, что и их высокостатусные товарищи по группе, но, что называется, с «обратным знаком». Так, например, такое качество как «строгость» педагога рассматривается неофициальными лидерами групп воспитанников профессионально-специализированного интерната как несомненное личностное достоинство, а аутсайдерами – как явный недостаток.

Итак, в профессионально-специализированном интернате складывается своеобразная ситуация, при которой отношения воспитанников к педагогу неизбежно строятся как ярко эмоциональные. Другими словами, уже сама социальная ситуация развития личности в этих условиях задает достаточно жесткую альтернативную схему этих межиндивидуальных связей, которая, по сути дела, исключает возможность спокойного, индифферентного отношения воспитанника к педагогу. Вряд ли может вызывать хоть сколько-нибудь серьезное сомнение тот факт, что решающим здесь является безусловно высокая референтность педагога для всех без исключения категорий воспитанников. В то же время в условиях профилированных специнтернатов, воспитанники которых вынуждены параллельно решать два типа личностно значимых задач, связанных, с одной стороны, с учебно-профессиональной деятельностью, а с другой – с собственно «общенческой» активностью, как правило, складывается ситуация, характеризующаяся достаточно выраженной спецификацией референтности и авторитетности педагога.

Заметим, что как раз эти две сферы жизнедеятельности воспитанников – собственно межличностная активность и профессионально-учебная деятельность – представляют собой основную «зону» как функционально-ролевого, так и индивидуально-специфического влияния педагога. В этом контексте, говоря о несомненно высокой референтности последнего для всех без исключения воспитанников, обучающихся и воспитывающихся в профилированных специнтернатах, следует учитывать, что основания этой значимости взрослого для различных категорий воспитанников

не идентичны. Референтность педагога для высокостатусных учащихся базируется, как правило, на его профессиональной компетентности (по сути дела, на авторитете роли) и на личностной значимости. Определяющим основанием референтности педагога для «ботана» также является его высокий профессионализм, но в отличие от неофициальных лидеров подростковых групп, собственно личностные достоинства взрослого не рассматриваются в этом плане как первостепенно важные. Что же касается низкостатусных воспитанников, то их ориентация на мнение и позицию педагога объясняется исключительно его ролевым превосходством, его же личностные характеристики не только не укрепляют подобную референтность, но и в существенной мере служат определенному ее падению в глазах воспитанников – аутсайдеров.

Вопросы для обсуждения

1. В чем заключается особенность добровольно-вынужденной изоляции?
2. В чем состоят особенности трех основных точек зрения на то, какими должны быть основные формы и направления организационно-педагогической работы с одаренными детьми и подростками?
3. В чем состоит принципиальное социально-психологическое отличие условий личностного развития в условиях узкопрофилированных школ открытого типа и профессионально-специализированных интернатов?
4. Как соотносятся в качестве группообразующих и личностно-развивающих факторов общенческая активность и учебно-профессиональная деятельность воспитанников профессионализированного интерната?
5. Может ли среднестатусный слой в условиях профессионально специализированных интернатов рассматриваться как самостоятельная интрагрупповая страта? Какое положение в неформальной иерархии власти сообщества воспитанников занимают те, кого на подростковом сленге называют «ботанами»?
6. Какое влияние на степень эмоциональной насыщенности межличностных отношений в группе воспитанников оказывает тот факт, что практически все они в предыдущих учебных заведениях были высокостатусными?
7. Являются ли эмоциональная и референтная структуры групп воспитанников профессионально-специализированных интернатов обусловленными неформальной интрагрупповой

иерархией власти?

8. В чем специфика значимости педагога профессионально-специализированного интерната для воспитанников по сравнению со значимостью учителя для школьников открытых образовательных учреждений?

9. В чем особенности взаимоотношений низкостатусных воспитанников с педагогом в условиях профессионально-специализированного интерната?

10. В чем особенности взаимоотношений среднестатусных воспитанников с педагогом в условиях профессионально-специализированного интерната?

11. В чем особенности взаимоотношений высокостатусных воспитанников с педагогом в условиях профессионально-специализированного интерната?

Рекомендуемая литература

1. *Алифанов С. А.* Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа (на материале интернатов для математически одаренных детей): Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1992.

2. *Гильбух Ю. З.* Внимание: одаренные дети. М., 1991.

3. *Лейтес Н. М.* Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.

4. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности. М., 1993.

5. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л. И. Божович. М., 1960.

6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтес. М., 1996.

7. *Снегирева Т. В.* Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1978.

8. *Тихомирова В. Л.* Психологические особенности ученического коллектива школы-интерната спортивного профиля: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1982.

9. *Чудковский В. Э., Юркевич В. С.* Одаренность: дарили испытание. М., 1990.

10. *Экземплярский В. М.* Проблемы школ для одаренных. М.; Л., 1987.

Параграф 5
Особенности отношений межличностной значимости в условиях современного российского вуза

В условиях кардинальной перестройки образовательного процесса в современной России, когда учебно-дисциплинарная модель, хоть и не без сложностей постепенно вытесняется личностно-ориентированной моделью воспитания и обучения, принципиальную значимость приобретают факторы, касающиеся неформальной стороны отношений межличностной значимости всех субъектов образовательного процесса. Понятно, что максимальный удельный вес эти факторы приобретают на тех этапах личностного и профессионального становления учащихся, которые в социально-возрастном плане выступают как результирующая. Совершенно очевидно, что период студенчества в этом смысле оказывается наиболее ярким. Отметим сразу же тот неоспоримый факт, что, несмотря на отчетливую полисферность жизнедеятельности современного студента, характер его взаимоотношений с сокурсниками и педагогами является для него высокореферентным.

Прежде всего, об особенностях отношений межличностной значимости в системе «студент – студент». Студенческая группа также как по сути дела любое другое реально функционирующее сообщество является группой непаритетной. При этом группой, интрагрупповая структура которой имеет три члена – высокостатусный, среднестатусный и низкостатусный члены. Ориентируясь на алгоритм, заложенный в трехфакторной модели «значимого другого» и опираясь на основные положения концепции персонализации в рамках данного раздела настоящего учебного пособия, прежде всего, обсудим специфику отношений межличностной значимости студента со своими сокурсниками с учетом их интрагруппового статуса.

Образ метаиндивидной представленности нижестоящего в глазах вышестоящего. Для высокостатусного студента среднестатусные и низкостатусные его «согруппники», а для среднестатусного – низкостатусные не только не располагают сколько-нибудь заметными властными полномочиями (не только в логике формальной иерархии, но и в логике неформального взаимодействия), но и более того, нередко оказываются в достаточно подчиненном положении, если речь идет о

возможности внутригруппового взаимодействия (B < 0).[121] Как правило, в аттракционном плане нижестоящий для вышестоящего в интрагрупповой неформальной структуре студента не просто не привлекателен, а в обыденном плане попросту неприятен. Кстати, чаще всего именно поэтому он и оказывается низкостатусным и воспринимается с эмоциональной точки зрения негативно (A-). Исключение составляют случаи, когда нижестоящие в интрагрупповой иерархии студент входит в состав последователей лидера (A ≥ 0). Если говорить о таком основании межличностной значимости, как референтность, то по этому показателю нижестоящий попросту не влияет на жизнь вышестоящего и может быть обозначен в этом плане практически как «нейтрино» (P = 0). Таким образом, можно выстроить следующие типичные модели межличностной значимости нижестоящего для вышестоящего в студенческой группе – «A-, P = 0, B < 0» и «A = 0, P = 0, B < 0».

Образ межиндивидной представленности вышестоящего в глазах нижестоящего. В силу того, что позиция (при этом по сути дела каждодневная) более высокостатусного члена студенческой группы оказывается остро проявляющейся позицией неформальной власти для нижестоящего. В рамках модели значимости она может быть однозначно определена как позиция «B+». Столь же очевидно и то, что его мнение по всем значимым вопросам групповой жизнедеятельности нередко является в решающей степени определяющем и, конечно, активно запрашиваемым (P+). Далеко не столь очевидная ситуация складывается в аттракционном плане: а) эмоционально-личное отношение к вышестоящему в интрагрупповой структуре студенту может складываться в логике взаимоотношений «диктатор – подавляемый» (A-); б) эмоционально-личное отношение может складываться в логике взаимоотношений «поддерживающий лидер – последователь» (A > 0). Таким образом, можно выстроить следующие типичные модели вышестоящего для нижестоящего – «A-, B+, P+» и «A > 0, B+, P+».

Образ метаиндивидной представленности равностатусного студента в глазах сокурсника. В данном случае вряд ли можно даже гипотетически выстроить типичную модель «значимого другого», не учитывая того, каким статусом в неформальной структуре обладают равностатусные партнеры по взаимодействию. Если говорить о высокостатусных членах студенческой группы, то нельзя не учитывать, что в ряде случаев они могут находиться в дружеских отношениях, а в ряде случаев – остро конкурировать. В первом варианте – A+, а во втором – A-. В плане референтности их отношения всегда характеризуются

взаимной значимостью (P+). Что касается сферы властных отношений, то, несмотря на непризнание каждым из них «властного первенства» оппонента, статус последнего практически всегда осознается как несомненно высокий (B>0). Таким образом, здесь наиболее типичными являются следующие модели отношений межличностной значимости – «A+, P+, B>0» и «A-, P+, B>0».

Если иметь в виду среднестатусных членов студенческой группы, то в рамках рассматриваемой нами схемы ситуация складывается по-иному. За исключением случаев, как правило, «диадической дружбы» среднестатусных студентов (A+, P+), представители этой категории учащихся либо принадлежат к подгруппам последователей конкурирующих лидеров (A-, P>0), либо практически вообще не контактируют друг с другом (A=0, P=0). В плане неформальной власти отношения среднестатусных между собой, как правило, не выражены (B=0). Заинтересованность в позиции того или иного среднестатусного партнера его равностатусным сокурсником чаще всего связана не столько с его личностными особенностями, сколько с самим фактом принадлежности к референтной группе (P>0). Таким образом, здесь наиболее типичными являются следующие модели отношений межличностной значимости – «A-, P>0, B=0», «A+, P>0, B=0» и «A=0, P=0, B=0».

Что касается аутсайдеров, то система их взаимоотношений между собой выстроена, как правило, достаточно однозначно. Связано это, прежде всего, с тем, что для этих студентов (во всяком случае спустя определенное время пребывания в группе) само сообщество во многом теряет свою референтную привлекательность, контакты с сокурсниками перестают быть личностно значимыми. Чаще всего это приводит к появлению референтных групп вовне вуза. В данном случае об отношениях межличностной значимости можно говорить лишь условно или лишь в конкретных, сиюминутно значимых обстоятельствах, так как типичная отношенческая модель здесь – «A=0, P=0, B=0».

Итак, выше рассмотрены наиболее типичные модели отношений межличностной значимости в системе «студент – студент». Понятно, что данный параметр является крайне содержательно ценным как для характеристики психологической атмосферы в студенческом сообществе, так и для понимания самоощущения студентом себя в вузе в целом. В то же время без учета того, каким образом относятся к своему студенту преподаватели вуза, практически невозможно оценить его взаимодействие со своим референтным окружением, а потому и достаточно полно охарактеризовать специфику социальных

условий его развития. В этом плане крайне значимым является отношение педагога к разностатусным студентам разных вузов. Прежде всего, интерес представляет картина аттракционных и референтометрических предпочтений преподавателей.

В одном из достаточно развернутых экспериментальных исследований именно эти параметры применительно к современным российским вузам и являлись предметом изучения. [122]

Прежде всего о том, каким образом преподаватели в эмоциональном плане реагируют на статус того или иного студента в неформальной структуре студенческой учебной группы. Эмпирические результаты были получены в этом эксперименте с помощью традиционной социометрической процедуры (параметрический вариант, количество возможных выборов ограничено тремя), в ходе которой преподавателю предлагалось обозначить тех из студентов, которых бы ему хотелось видеть в качестве своих курсовиков или дипломников. Понятно, что перед этим было проведено обследование студенческих групп с целью выявить интрагрупповой статус каждого конкретного члена сообщества (социометрическая и референтометрическая процедуры, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти). В качестве испытуемых выступали студенты первого, третьего и пятого курсов (объем выборки 531 человека, из которых 108 оказались выскостатусными, 351 – среднестатусными, 72 – низкостатусными). Целью было рассмотреть вопрос о том, связан ли интрагрупповой статус студента в группе с преподавательскими предпочтениями и проследить, каким образом эта связь, если она наличиствует, проявляется на разных курсах обучения.

Если иметь в виду выборку в целом, то на этого 531 человека пришлось 264 выбора преподавателей, из которых на высокостатусных – 68, на среднестатусных – 181, а низкостатусных – 15. Но это в абсолютных цифрах. Что же касается картины процентного распределения, то она достаточно красноречива: преподаватели предпочли из 108 высокостатусных 68 (62,1 %), из 351 среднестатусного 181 (51,5 %), а из 72 низкостатусных всего 15 (20,8 %). Итак, была выявлена в целом по выборке четкая связь между интрагрупповым статусом студента и предпочтениями преподавателей: высокостатусные студенты чаще, чем среднестатусные и низкостатусные, выбираются преподавателями в качестве желательных кандидатов в курсовики и дипломники; среднестатусные студенты заметно чаще, чем низкостатусные оказываются желательными

исполнителями курсовых работ.

Понятно, что этот вектор анализа был бы не полностью выработан, если бы не было проведено сопоставление после «дробления» выборки по курсам.

Что касается первого курса, то, прежде всего, следует отметить, что преподаватели могут судить о студентах исключительно по их активности на лекционных и семинарских занятиях и не имеют практического опыта диадической работы с ними, в том числе и по подготовке курсовых проектов. По-видимому, именно в связи с этим в качестве наиболее желательных курсовиков были названы, прежде всего, высокостатусные и часть среднестатусных студентов и практически не упомянуты студенты низкостатусные. Скорее всего, подобный факт объясняется тем, что именно те студенты, которые достаточно комфортно чувствуют себя в учебной группе, более активно, не опасаясь негативной реакции своих соучеников – насмешек, издевок и определения «ботанами» – участвуют в обсуждении различных вопросов на проблемно-семинарских занятиях и не избегают посещения лекций, возможно, и не в связи с интересом к предмету, а в связи с тем, что вообще нахождение в рамках студенческого сообщества доставляет им самоценное удовольствие.

Аналогичная картина по третьекурсникам качественно отличается от ситуации с первокурсниками. Преподаватели значительно чаще желают видеть в качестве своих курсовиков среднестатусных и даже низкостатусных учащихся, чем неофициальных лидеров группы. Дело, по-видимому, в том, что высокостатусные студенты в достаточно зрелых сообществах наиболее активны не столько в собственно учебно-профессиональной деятельности, сколько во внеучебной сфере жизнедеятельности студенческого сообщества. Как ни парадоксально, межличностная активность далеко не всегда сопряжена с готовностью успешно профессионализироваться и порой оказывается самоценной для некоторых студентов, превращаясь, по существу, в беспредметное, если иметь в виду учебную деятельность, фатическое общение. Понятно, что, уже имея опыт диадического партнерства с этими студентами, преподаватели, как правило, понимают, что дальнейшее сотрудничество может оказаться непродуктивным. При этом достаточно высокий процент аутсайдеров – третьекурсников, будучи очевидно неблагополучными в сфере межличностных контактов со своими соучениками и уже четко осознавая это, в качестве своеобразной компенсации ориентируются на активное учебно-профессиональное партнерство с преподавателем.

Описывая ситуацию, складывающуюся на пятом курсе и пытаясь ее проинтерпретировать, следует не упускать из вида тот факт, что речь идет о группах, которые завершают свою жизнедеятельность. В интересующем нас плане это означает, что для большинства студентов данное сообщество во многом потеряло свою референтность и их межличностная активность достаточно жестко ограничивается в учебной группе логикой «здесь и теперь», а для большинства преподавателей положение оказывается двояким – в логике «здесь и теперь» рассматривается лишь ситуация с возможным дипломным проектом конкретного студента, а в логике жизненно-профессиональной перспективы отношения с каждым отдельным студентом определяются наличием или отсутствием планов собственно профессиональной перспективы сотрудничества. По-видимому, именно в связи с этим ситуация по пятому курсу выглядит следующим образом: преподаватели хотели бы видеть в качестве своих дипломников в процентном отношении практически одинаковое количество разностатусных студентов. Таким образом, преподавателям, по сути дела, совершенно не важно, какой интрагрупповой статус в учебном сообществе занимает тот или иной студент. Скорее всего, каждая индивидуальная история партнерства «преподаватель – студент» оказывается решающим фактором выбора, осуществленного педагогом.

Итак, эмпирические данные позволяют придти к выводу о том, что эмоциональное отношение педагогов к разностатусным студентам, обучающимся на первом, третьем и пятом курсах, в определенном смысле связано с их статусной позицией в неформальной интрагрупповой иерархии власти в учебных группах. При этом, данная связь имеет достаточно выраженную специфику применительно к студенческим сообществам, находящимся на разных стадиях своего социально-психологического развития. Легко понять, что учебная студенческая группа первокурсников представляет собой, по сути дела, «становящееся» сообщество и находится как социальная общность в фазе продвижения от подгруппы диффузной, по сути дела, номинальной к просоциальной ассоциации. Что касается учебных студенческих групп третьекурсников, то в данном случае мы имеем дело либо с развитой просоциальной ассоциацией, либо вообще с просоциальной кооперацией – в любом случае речь идет о «зрелой» в социально-психологическом плане группе. Если говорить об учебных студенческих группах пятикурсников, то эти сообщества, как правило, представляют собой в социально-психологическом плане группы, которые можно условно обозначить как группы «умирающие», находящиеся на стадии

распада, прекращения своей жизнедеятельности в качестве единого целого.

Теперь перейдем к анализу эмпирических результатов, полученных в рамках применения блока референтометрической методики.

Что касается первокурсников, то преподаватели так же, как и на этапе социометрического обследования запрашивали, прежде всего, мнение по поводу межличностных отношений в студенческой группе высокостатусных учащихся, порой низкостатусных и лишь в крайне редких случаях среднестатусных студентов. Этот факт может быть объяснен следующим образом. Хорошо понимая, что именно высокостатусная «элита» студенческого сообщества определяет направленность и содержание групповой активности, а также задает характер межличностных отношений в группе и социально-психологическую атмосферу в ней, преподаватели, понимая, что в этих вопросах они должны быть сориентированны, запрашивали чаще всего лидеров-студентов по поводу сложившейся обстановки в группе. При этом, достаточно существенная часть преподавателей, имея богатый опыт общения и взаимодействия со студентами, не менее важной информацией для себя считала позицию низкостатусных. Кстати, подобный подход в собственно социально-психологическом плане совершенно верен и, главное, целесообразен, так как в ряде теоретических и собственно экспериментальных исследований показано, что одним из наиболее эффективных способов получения объективной картины межличностных отношений в реально функционирующей группе является сопоставление оценочных позиций и суждений тех членов сообщества, которые занимают в нем «статусно-полярное» положение.[123]

Среди третьекурсников в референтном плане в сфере межличностных отношений в учебной группе для преподавателей оказались наиболее значимыми среднестатусные члены сообщества. Существуют случаи референтной значимости для преподавателей и высокостатусных, и среднестатусных студентов. Здесь следует специально отметить тот факт, что, если среднестатусные студенты достаточно часто высокореферентны для преподавателей, не имевших с ними опыта диадического партнерства в рамках совместной учебно-профессиональной деятельности, то и высокостатусные, и низкостатусные студенты, чье мнение о межличностных отношениях в группе было интересно для педагога, как правило, имели с ним непосредственный контакт в рамках выполнения конкретного курсового проекта.

Что касается пятикурсников, то в рамках референтометрической процедуры те или иные конкретные студенты оказались значимыми для преподавателей, скорее, как самостоятельные и самоценные личности, чем как представители того или иного интрагруппового статусного слоя студенческого сообщества. Объяснение этому факту, по сути дела, может быть дано в той же логике, что и объяснения незначимости или малозначительности фактора интрагрупповой статусной принадлежности при интерпретации результатов, полученных с помощью социометрической процедуры – слабость данного фактора по сравнению с конкретной историей взаимодействия конкретного преподавателя с конкретным студентом. По-видимому, в ряде случаев педагогу бывает существенно более интересны позиция и мнение именно данной личности, а не объективная оценка особенностей межличностных отношений в сообществе в целом.

Завершая оценку отношений межличностной значимости в системах «студент – студент» и «педагог – студент» следует зафиксировать некоторые общие выводы. Во-первых, интрагрупповая статусная непаритетность системы межличностных отношений в учебных студенческих группах принципиально влияет на особенности взаимовосприятия их членов. При этом существует четко выраженная специфика подобного избирательного взаимовосприятия, по сути дела, на каждом из курсов обучения. Во-вторых, система межличностных приоритетов, которую демонстрируют преподаватели, оценивая своих студентов, иллюстрирует достаточно четкий учет педагогом интрагруппового статуса учащихся и в то же время по-разному окрашена в зависимости от того, о студентах какого курса идет речь. В-третьих, такая переменная как «уровень социально-психологического развития» в учебно-студенческой группе может рассматриваться в качестве эвристичного интерпретационного ключа при анализе эмпирических данных, касающихся особенностей межличностных отношений не только в системе «студент – студент», но и в системе «преподаватель – студент».

Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте типичные модели значимости нижестоящего в статусной иерархии студента в глазах вышестоящего. Опишите данные модели в логике трехфакторной модели «значимого другого».

2. Охарактеризуйте типичные модели значимости

вышестоящего в статусной иерархии студента в глазах нижестоящего. Опишите данные модели в логике трехфакторной модели «значимого другого».

3. Охарактеризуйте типичные модели значимости равностатусного студента в глазах высокостатусного члена группы. Опишите данные модели в логике трехфакторной модели «значимого другого».

4. Охарактеризуйте типичные модели значимости равностатусного студента в глазах среднестатусного члена группы. Опишите данные модели в логике трехфакторной модели «значимого другого».

5. Охарактеризуйте типичные модели значимости равностатусного студента в глазах низкостатусного члена группы. Опишите данные модели в логике трехфакторной модели «значимого другого».

6. Влияет ли статус студента в учебной группе на эмоциональное отношение к нему преподавателя? Если да, то каким образом эта закономерность выражается на первом курсе?

7. Влияет ли статус студента в учебной группе на эмоциональное отношение к нему преподавателя? Если да, то каким образом эта закономерность выражается на третьем курсе?

8. Влияет ли статус студента в учебной группе на эмоциональное отношение к нему преподавателя? Если да, то каким образом эта закономерность выражается на пятом курсе?

9. Влияет ли статус студента в учебной группе на степень заинтересованности преподавателя в знании его мнения по вопросам межличностных отношений? Если да, то каким образом эта закономерность выражается на первом курсе?

10. Влияет ли статус студента в учебной группе на степень заинтересованности преподавателя в знании его мнения по вопросам межличностных отношений? Если да, то каким образом эта закономерность выражается на третьем курсе?

11. Влияет ли статус студента в учебной группе на степень заинтересованности преподавателя в знании его мнения по вопросам межличностных отношений? Если да, то каким образом эта закономерность выражается на пятом курсе?

Рекомендуемая литература

1. *Кондратьев Ю. М.* Аттракционные отношения преподавателей к разностатусным студентам на разных этапах их обучения в вузе//Гуманитарные науки. 2005. № 6.

2. *Кондратьев Ю. М.* «Значимый другой» в системе отношений «студент – студент» // Социально-психологические проблемы

образования: вопросы теории и практики. Вып.3. М., 2005.

3. *Кондратьев Ю. М.* Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент – студент» и «преподаватель – студент» в современном российском вузе: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 2006.

4. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2004.

5. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2003.

6. Социальная психология образования / Под ред. А. Н. Сухова. М., 2005.

Глава 4
Диагностико-экспериментальный методическо-коррекционный комплекс изучения отношений межличностной значимости

Проблематика отношений межличностной значимости как мы видели из предыдущих разделов учебного пособия практически одна из самых разработанных в социально-психологической науке. В то же время полученные разными исследователями собственно эмпирические результаты нередко оказываются именно в этой области совершенно несопоставимыми и прежде всего в связи с тем, что тот методический инструментарий, который использовался в одном случае не просто формально не схож с тем, который применялся в другом, а достаточно часто направлен на изучение совершенно иного как в теоретическом, так и в прикладном плане аспекта отношений межличностной значимости. Именно поэтому в рамках данного учебного пособия мы хотели бы предложить студенту – будущему практическому социальному психологу один из вариантов «сбитой» воедино батареи социально-психологических методик, использование которых в комплексе позволило бы, с одной стороны, выстроить (именно выстроить, а не нарисовать) социально-психологический портрет конкретной группы, а с другой – обозначить реальный «расклад» отношений межличностной значимости в ней, знания которого предоставляют возможность психологу не только констатировать положение дел, но и осуществлять реальное корректирующее воздействие и на социально-психологический климат в сообществе, и на «тональность» контактов и характер взаимодействия в нем.

Параграф 1
Описание методического инструментария: психологическая характеристика, описание процедуры, способ обработки данных, алгоритм интерпретации

Социометрия

Социометрическая методика – одна из самых распространенных и наиболее широко применяемых в мировой социально-психологической исследовательской практике. Подобная популярность социометрии вполне объяснима в связи с тем, что используемое в рамках данной методической модели процедурное решение не только позволяет получить нередко скрытую от непосредственного наблюдателя информацию о характере межличностных отношений в группе, но и обладает всеми преимуществами, которые присущи любому «экспресс-приему». Кроме того, опять же в процедурном, да и в интерпретационном плане социометрический метод достаточно гибок и легко поддается модификации, что обеспечивает экспериментатору возможность работать практически с любой малой группой вне зависимости от специфики ее жизнедеятельности и половозрастных особенностей ее состава. В то же время все эти достоинства и, в первую очередь, простота применения социометрической методики порождают иллюзорное представление о ней как об основном и чуть ли не единственно доступном пути анализа характера межличностных отношений в группах. На самом же деле социометрическая методика и по замыслу ее создателя, американского исследователя Дж. Морено, [124] и по своим реальным содержательным возможностям рассчитана на выявление особенностей непосредственных отношений типа «симпатии – антипатии» между членами контактной группы.

Описание методической процедуры. Как уже отмечалось выше, в процедурном плане социометрическая методика крайне проста и не предполагает необходимости осуществления каких бы то ни было предваряющих основной экспериментальный этап подготовительных исследований. Содержательной сутью обследования в данном случае является прямой, или, как его еще называют, «лобовой» опрос испытуемых. При этом экспериментатор, как правило, работает с группой в целом,

фронтально, в то время как каждый из испытуемых отвечает на поставленный вопрос индивидуально, не советуясь с другими членами обследуемого сообщества.

По условиям эксперимента испытуемый должен ответить на вопрос или несколько вопросов, декларируя тем самым факт своих персонифицированных межличностных предпочтений. Сами вопросы должны быть поставлены в такой форме, которая бы предполагала в качестве ответа перечисление фамилий некоторых его товарищей по группе. Например: «С кем из членов группы Вы хотели бы оказаться в паре при выполнении трудного и ответственного задания?» или «С кем из членов группы Вы хотели бы поехать на увеселительную экскурсию?»[125] При этом экспериментатор, инструктируя испытуемых, особо оговаривает необходимость отражения на бланке приоритетности выбора. Таким образом, отвечая на поставленный вопрос, каждый испытуемый составляет список фамилий выбранных им людей в строго определенной очередности. Под номером «1» в бланк заносится фамилия члена группы, которого данный испытуемый выбирает в первую очередь; под цифрой «2» – фамилия того, кто выбран вторым, и т. д.

В зависимости от задач конкретного исследования, а также численности группы экспериментатор непосредственно в рамках инструкции может либо определить предельно допустимое число выборов, либо не оговаривать необходимость подобного ограничения избирательной активности обследуемого. В первом случае (такой вариант социометрической методики традиционно обозначают как параметрический) испытуемому предоставляется возможность осуществить, как правило, не более трех последовательных выборов. При этом он может по своему собственному усмотрению остановиться на одном или на двух выборах, а может и вовсе от них отказаться – заложенное в инструкции ограничение касается лишь верхнего предела его избирательной активности. В отличие от непараметрического варианта реализации социометрической процедуры данная форма ее применения значительно менее трудоемка, а полученные эмпирические данные несравнимо легче поддаются как графической компоновке, так и статистической обработке. Кроме того, сам факт изначального количественного ограничения возможных выборов закономерно повышает степень их избирательности и приоритетности. Здесь практически исключены случаи уклончивых ответов, когда испытуемый указывает не фамилии конкретных людей, а вписывает в бланк фразы типа «Я хотел бы, чтобы в новой группе остались все» и т. п. (что, кстати, нередко происходит, если социометрическое

обследование осуществляется в непараметрической форме).

Итак, сжато и достаточно схематично описана довольно простая по своему характеру методическая процедура социометрического обследования, содержательной сутью которой является прямой опрос участников эксперимента с целью выявить их индивидуальные межличностные предпочтения. В то же время часто бывает недостаточно зафиксировать лишь факты позитивно-эмоциональных отношений между испытуемыми, а требуется также выяснить, не наличествуют ли между ними взаимоотношения, характеризующиеся в той или иной степени осознаваемой антипатией. Для решения этой задачи, наряду с вопросом или группой вопросов, предполагающих позитивно окрашенный выбор партнеров по взаимодействию и общению, участникам эксперимента предлагают ответить и на «обратный» вопрос, т. е. на вопрос, ответ на который предусматривает не позитивный выбор, а отвержение (отклонение) тех или иных товарищей по группе. В этом плане приведенным выше в качестве примера «позитивным» вопросам соответствуют «обратные» вопросы, сформулированные следующим образом: «С кем из членов группы Вы не хотели бы оказаться в паре при выполнении трудного и ответственного задания?», «С кем из членов группы Вы не хотели бы поехать на увеселительную экскурсию?» И наконец: «В случае расформирования или переформирования Вашей группы с кем из ее членов Вы не хотели бы оказаться вместе в новом сообществе?» Что касается процедурных условий ответа на них, то они должны быть полностью идентичны той экспериментальной ситуации, которая была создана в ходе основного опросного этапа.

В завершение описания особенностей методической процедуры социометрического обследования группы имеет смысл специально остановиться еще на одном моменте. Речь идет о тех обязательных условиях, которые должны соблюдаться исследователем, избравшим для работы социометрическую методику.

Так, он должен организовать обследование таким образом, чтобы каждый участник эксперимента вынужден был работать самостоятельно, ни с кем не советуясь и не сверяя свои ответы с ответами окружающих. При этом время, отводимое на ответы, ни в коем случае не должно ограничиваться. В связи с тем, что режим работы каждого достаточно индивидуален, более целесообразно заранее внести вопросы в экспериментальный бланк, а не зачитывать их вслух непосредственно в ходе опроса, торопя тем самым тех, кто еще не успел ответить, и задерживая тех, кто уже справился с заданием. Кроме того, отвечая на

вопросы и тем самым осуществляя выбор или отвергая того или иного члена группы, каждый испытуемый должен иметь перед глазами ее полный список, включающий и фамилии тех, кто по какой-то причине в данный момент отсутствует. Этот список может предъявляться каждому испытуемому индивидуально (например, вноситься непосредственно в экспериментальные бланки), а может в единственном экземпляре предоставляться всей группе в целом. Соблюдение этого требования должно быть особенно неукоснительным в тех случаях, когда испытуемыми являются дети, так как они склонны ограничиваться выбором или отвержением лишь тех, кого видят непосредственно в настоящий момент. Наконец, еще одно обстоятельство, на которое следует обратить внимание экспериментатору. Как показывает богатый опыт использования социометрической методики, получаемый с ее помощью эмпирический материал оказывается наиболее надежен в том случае, когда, отвечая на вопросы, испытуемые уверены, что высказанная ими позиция будет тщательно проанализирована и действительно повлияет на ход дальнейшей жизнедеятельности группы.

Именно с учетом всех вышеперечисленных требований и должна строиться экспериментальная ситуация.

Обработка данных. Полученные в результате проведения социометрической процедуры эмпирические данные прежде чем быть качественно интерпретированы, должны подвергнуться количественному анализу, чему, как правило, предшествует этап их компоновки.

Наиболее распространенный вариант начальной обработки первичного материала – составление матрицы. Приведем пример такой матрицы, отражающей картину социометрических выборов в группе из семи человек – испытуемых А., Б., В., Г., Д., Е., Ж.

В этой матрице нашла свое отражение картина межличностных предпочтений в группе, или, другими словами, составляющий ее содержание набор социометрических выборов.

Таблица 1
Социометрическая матрица

Кто выбирает:	Выбирают кого:	А. 1	Б. 2	В. 3	Г. 4	Д. 5	Е. 6	Ж. 7
1. А		*	1	2	3			
2. Б		2	*	1	3			
3. В		3	1	*	2			
4. Г		3	2	1	*			
5. Д			1	3		*		2
6. Е			1		2	3	*	
7. Ж			2		3	1		*
Суммарное количество выборов, полученных членом группы		3	6	4	5	2	0	1

Правда, приведенный пример иллюстрирует наиболее простой вид обследования – параметрический вариант (верхний предел избирательной активности – три выбора) позитивной социометрической процедуры.[126] Понятно, что матрица, содержащая результаты проведения непараметрического варианта социометрической процедуры выглядела бы значительно более насыщенной и позволила бы кроме таких показателей как «количество полученных каждым испытуемым выборов» и «количество взаимных выборов» (как для каждого члена группы, так и для нее в целом), выявить и такой немаловажный параметр межличностных отношений, как «количество сделанных выборов» (как для каждого члена группы, так и для нее в целом). Естественно, что аналогичную информационную «добавку» непараметрический вариант социометрии обеспечивает не только в отношении позитивных выборов, но и в отношении межличностных отклонений.

Цифры, указанные в рассматриваемой матрице, обозначают следующее. Испытуемый А. сначала выбрал Б., затем – В., а на Г. «потратил» последний из возможных выборов – третий. Что касается выборов, осуществленных Б., то они распределились в таком порядке: в первую очередь этот испытуемый назвал Б., второй его выбор «пал» на А., а третий – на Г. Аналогичным образом могут быть легко прослежены направленность и очередность выборов остальных членов группы.

Графа «Суммарное количество выборов, полученных членом группы» содержит информацию об особенностях внутригрупповой социометрической структуры обследуемого сообщества, позволяет выявить тех, кому симпатизирует большинство членов группы, к кому партнеры по взаимодействию питают антипатию, а к кому относятся, по сути дела, индифферентно. Что касается

приведенного примера, то можно со всей уверенностью говорить о наличии в данной группе ярко выраженной социометрической «звезды» (испытуемый Б. получил максимально возможное число выборов – шесть) и изолированного члена сообщества – испытуемый Е. (этот испытуемый не получил ни одного выбора).

Вряд ли у кого-нибудь может вызвать серьезные сомнения то, что в рассмотренном случае нет необходимости специально доказывать, что в лице Б. мы имеем, несомненно, высокостатусного в социометрическом плане члена группы, а положение Е. во внутригрупповой системе эмоциональных взаимоотношений никак нельзя расценить иначе, как неблагополучное. В то же время, как показывает исследовательская практика, далеко не всегда складывается столь однозначно интерпретируемая ситуация. В связи с этим нередко возникает потребность в математически выверенном определении тех цифровых показателей индивидуального социометрического статуса, которые бы позволили безоговорочно «отдифференцировать» высокостатусных и низкостатусных в социометрическом плане членов группы от остальных их товарищей по сообществу. Для решения этой задачи существует специальная статистическая процедура, позволяющая довольно точно определить верхнюю и нижнюю критические границы доверительного интервала,[127] лишь с учетом которых в каждом конкретном случае можно с уверенностью отнести того или иного испытуемого к категориям высоко– или низкостатусных в социометрическом плане членов группы.[128]

Несмотря на несомненные удобства матричной формы компоновки эмпирического материала, экспериментатор, как правило, не ограничивается лишь ее построением, а, добиваясь большей наглядности, прибегает еще и к графическому изображению полученных в ходе социометрического исследования результатов. В этом случае, опираясь на материал, составляющий содержательную суть социометрической матрицы, он строит социограммы, которые по своему характеру могут быть как групповыми (т. е. иллюстрирующими специфику межличностных отношений в обследованной группе в целом), так и индивидуальными (т. е. отражающими особенности взаимосвязей в рамках группы членства какого-то одного конкретного испытуемого, который по тем или иным причинам привлек к себе особое внимание экспериментатора).

В рамках данного учебного пособия вряд ли имеет смысл специально останавливаться на подробном описании способов построения различных социограмм хотя бы потому, что это уже неоднократно и притом квалифицированно сделано в целом ряде

имеющих выраженный методическо-обученческий характер материалов. Так, например, достаточно развернутая информация о социограммах (конвенциональной, индивидуальной, социограмме – «мишени») содержится во вполне доступном самому широкому читателю сборнике научных трудов «Пути совершенствования практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в высшей школе» (М., 1979).

Наряду с матричной и чисто графической формой изображения результатов социометрии, при анализе полученных в ее ходе эмпирических данных традиционно используются разнообразные количественные индексы. Надо сказать, что число этих индексов так велико, что даже простое перечисление их названий заняло бы слишком много места. Кроме того, и обоснование их введения, и сама процедура их вычисления неоднократно и достаточно подробно описаны в целом ряде работ. В связи с этим здесь, по-видимому, более целесообразно отослать читателей к работам Я. Л. Коломинского, И. П. Волкова, В. И. Паниотто и др.[129] нежели еще раз воспроизводить давно известное и многоразово тщательно прописанное.

Значительно более целесообразно здесь хотя бы кратко описать процедуру и способ обработки одной из вариаций социометрической методики, которая, будучи достаточно эффективным приемом изучения характера внутригруппового структурирования, по малопонятным причинам неоправданно редко используется в исследовательской практике. Эта модификация социометрии предложена Я. Л. Коломинским, использовавшим достоинства социограммы и разработавшим графический способ обследования, прямо направлена на выявление реальных социометрических персональных статусов членов группы.

Непосредственно перед началом собственно экспериментального этапа испытуемым раздаются бланки, на каждом из которых начерчена четырехорбитная социограмма. Кроме того, на этих же бланках размещены пофамильно списки обследуемого сообщества. Затем экспериментатор знакомит участников эксперимента с инструкцией, согласно которой они должны найти на социограмме место для каждого члена группы в зависимости от того, насколько ему симпатизируют его партнеры по взаимодействию и общению. При этом если, по мнению отвечающего, данный член группы «пользуется симпатией абсолютного большинства», то соответствующий его фамилии порядковый номер вписывается в центральный круг; если он «пользуется симпатией многих», его порядковый номер в списке фиксируется на второй от центра орбите; если он «пользуется

симпатией лишь некоторых» членов группы, обозначающий его номер размещается на третьей орбите; в том же случае, когда, с точки зрения опрашиваемого, данный член общности «не пользуется симпатией окружающих», ему отводится место на четвертой, внешней орбите социограммы. Таким образом, каждый испытуемый должен оценить, кроме своего собственного, положение всех членов группы.

После того, как все испытуемые завершают выполнение экспериментального задания, можно приступить непосредственно к вычислению персонального социометрического статуса каждого участника эксперимента, используя при этом формулу

$$Si = (4n_{1i} + 3n_{2i} + 2n_{3i} + 1n_{4i}) / (N - 1)$$

где ni – число членов группы, поместивших данного человека на соответствующую (первую, вторую, третью или четвертую) орбиту; N – число членов группы, участвовавших в эксперименте.

Другими словами, оцениваемому начисляется за каждый случай приписывания его: к первой орбите – четыре балла, ко второй – три балла, к третьей – два балла, а к четвертой – один балл.

На основании полученного в ходе вычисления итогового результата можно с большой долей уверенности утверждать принадлежность каждого члена группы к одному из четырех внутригрупповых статусных слоев. К первой, наиболее в социометрическом плане высокостатусной категории лиц могут быть отнесены члены группы с показателями 4–3,5 балла, к самой низкостатусной категории членов группы – те, кто имеет соответствующие показатели в диапазоне от 1,5 до 1 балла. Показатели двух промежуточных – «второй» и «третьей» – категорий равны соответственно 3,5–2,5 и 2,5–1,5 баллам.

Проиллюстрируем необходимые подсчеты хотя бы одним конкретным примером вычислений. Предположим, что один из членов уже известной нам группы, испытуемый Д., получил следующие оценки со стороны шести своих товарищей по взаимодействию и общению: один из них поместил его в центральный круг социограммы, один – на второй орбите, трое – на третьей и один – на четвертой, внешней, орбите. В этом случае:

$$S_д = (4 \times 1 + 3 \times 1 + 2 \times 3 + 1 \times 1) / (7–1) = 2,33 \approx 2,3$$

Как видим, мы имеем все основания отнести испытуемого Д. к членам группы – представителям третьего слоя во внутригрупповой социометрической структуре обследованного

сообщества.

Данная процедура и самого обследования, и обработки эмпирического материала, на первый взгляд, лишь с некоторой натяжкой может быть отнесена к классу социометрических методик. Казалось бы, с не меньшим основанием она может рассматриваться как одна из вариаций обычной взаимооценки по принципу ранжирования. И все же основные параметры ее возможностей и ограничений не выходят за содержательные рамки социометрического метода.

Оценивая преимущества и недостатки социометрической процедуры в любой ее модификации, а также достоинства и слабости различных смежных с ней методических приемов (например, аутосоциометрии[130]), следует наряду с их портативностью и компактностью иметь в виду и то, что полученные в ходе такого обследования экспериментальные данные носят достаточно ситуативный характер, нередко отражают лишь особенности самого поверхностного, непосредственного слоя межличностных отношений и дают возможность зафиксировать только сам факт наличия или отсутствия межличностной привлекательности одного члена сообщества для другого, оставляя за рамками анализа вопрос о мотивах декларируемого испытуемым выбора, а значит, и саму причину межличностных симпатий и антипатий членов группы. Все это совершенно закономерно диктует необходимость проверки и дополнения результатов социометрического обследования с помощью других социально-психологических методик и, в первую очередь, таких как референтометрическая процедура, методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов в группе, а также методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе.

Референтометрия[131]

Референтометрия – методика, позволяющая выяснить степень значимости каждого члена группы для его товарищей по сообществу, выявить, с одной стороны, тех, на чье мнение в данной общности ориентировано большинство ее членов, а с другой – тех, чья позиция по тому или иному вопросу практически всем безразлична. Таким образом, референтометрическая методика так же, как и социометрия, направлена на анализ специфических межличностных предпочтений. В то же время слой межличностных отношений, характер которых выявляется с помощью референтометрической

процедуры, качественно отличается от того, который является предметом анализа социометрической методики. Так, если, используя последнюю, мы обращаемся к системе отношений типа «симпатия – антипатия», то совокупность референтометрических выборов по группе позволяет нам анализировать значительно более глубинный слой межличностных отношений, опосредствованных целями, задачами и содержанием групповой деятельности межиндивидуального общения, т. е. явно ценностными факторами.

Описание методической процедуры. Референтометрическая процедура предполагает последовательное проведение двух собственно экспериментальных этапов.

На первом этапе, являющемся предварительным по отношению к основной экспериментальной серии, осуществляется практически любая процедура, позволяющая выявить мнение, отношение, позицию каждого члена группы по поводу того или иного события, явления, значимого для общности, или оценить, сравнить партнеров по взаимодействию. Характер процедуры и ее содержательная направленность определяются тем, какова задача предпринимаемого обследования. Так, если целью данного конкретного эксперимента является определение референтных лиц в группе, то на первом этапе может быть использован социометрический опрос. В любом случае итогом первого экспериментального этапа является набор мнений и суждений всех без исключения членов группы по поводу какого-то значимого для них объекта оценивания.

На этом этапе экспериментатор может работать с группой в целом.

Необходимо указать два основных требования к проведению такой процедуры. Во-первых, как уже указывалось выше, и объект оценивания, и сама процедура должны быть достаточно высоко значимы для испытуемых. Во-вторых, эксперимент должен быть организован таким образом, чтобы ни одному испытуемому не были известны ответы его товарищей по группе.

Собственно референтометрический опрос начинается на втором этапе экспериментальной работы, либо немного погодя, либо непосредственно вслед за завершением первого ее этапа. Как мы уже указывали выше, основная цель этой процедуры – выявление тех лиц, позиция которых (т. е. мнения и оценки, высказанные ими на предварительном этапе) в наибольшей степени интересует испытуемого, а следовательно, и является особенно значимой для него.

В традиционной форме референтометрический опрос

проводится индивидуально. В этом случае, начиная работать с каждым испытуемым, экспериментатор, прежде всего, выясняет, согласен ли он, чтобы заполненный им на предыдущем этапе бланк был показан тем членам группы, которые этим заинтересуются. Факт согласия или несогласия с такой перспективой фиксируется экспериментатором в своих записях. Затем до сведения испытуемого доводится, что большинство его товарищей не возражают против того, чтобы с их опросными листами ознакомились остальные члены группы. При этом самому испытуемому предлагается назвать тех, с чьими опросными листами ему хотелось бы ознакомиться. С тем, чтобы максимально повысить избирательность такого выбора, испытуемого сначала предупреждают, что он получит возможность «заглянуть» только в один бланк. После того, как испытуемый называет фамилию его хозяина, экспериментатор, сославшись на то, что последний может не согласиться обнародовать свои ответы, предлагает назвать другого члена группы, чей экспериментальный бланк хотел бы увидеть испытуемый. Когда осуществляется и этот, второй, выбор, в качестве «исключения» опрашиваемому разрешается назвать еще одного человека, ответы которого на предварительном этапе представляют интерес для испытуемого. Как показали специальные исследования, количество таких выборов не должно превышать трех, так как в противном случае резко снижается избирательность демонстрируемых межиндивидуальных предпочтений, а следовательно, и характер отношений межличностной значимости предстает перед экспериментатором не только в явно усыченном, но и в явно искаженном виде.

Понятно, что референтометрия, проводимая в форме индивидуального опроса, позволяет получить большой массив дополнительных данных, которые могут служить ценным фоновым материалом по отношению к самим референтометрическим выборам. В то же время совершенно понятно, что далеко не всегда работающий с этой методикой экспериментатор располагает достаточным запасом времени для многократного (по числу членов группы) тиражирования индивидуального опроса.

В связи с этим ему приходится применять в своей работе, как правило, групповую форму референтометрии. В этом случае информация, получаемая в результате осуществляемого параллельно с референтометрией целенаправленного наблюдения, оказывается, конечно, значительно более скудной, чем в итоге индивидуального опроса, но время, затрачиваемое на проведение самой референтометрической процедуры,

существенно сокращается. В этом варианте референтометрии предполагается, что сразу же вслед за проведением первого экспериментального этапа (напомним, что эта фаза эксперимента в любом случае предусматривает работу с группой в целом) начинается собственно референтометрический опрос всей обследуемой общности.

Так, если на первом этапе, например, была проведена социометрическая процедура, экспериментатор просит каждого испытуемого на оборотной стороне своего заполненного социометрического бланка поставить либо знак «+», либо знак «–» в зависимости от того, согласен он или не согласен обнародовать свои ответы. Затем аналогично тому, как это делается и при индивидуальной форме опроса, экспериментатор предоставляет возможность каждому члену группы последовательно обозначить не более трех своих товарищей, чьи бланки интересуют его больше всего. Особенность этой процедуры заключается лишь в том, что эти фамилии фиксирует не экспериментатор, как это происходит в условиях индивидуального обследования, а сам испытуемый, записывая их в столбик на оборотной стороне своего социометрического опросного листа.

Здесь следует еще раз специально подчеркнуть, что референтометрическая методика в процедурном плане носит ярко выраженный косвенный характер. Другими словами, при выявлении референтных лиц ни в коем случае недопустимо задавать испытуемому прямой вопрос о том, кто из членов группы для него наиболее значим, с чьим мнением и оценкой он склонен считаться в первую очередь. Дело в том, что при прямой постановке такого вопроса было бы попросту наивно рассчитывать на получение данных, адекватно раскрывающих реальное положение дел. С одной стороны, далеко не все и далеко не всегда могут успешно справиться со столь «лобовым» заданием, так как сами не до конца осознают характер межличностных отношений в группе своего членства и свое собственное положение в этом сообществе, с другой стороны, нередко, даже вполне осознавая значимость для себя того или иного партнера по взаимодействию и общению, испытуемые не хотят признаваться кому бы то ни было, что они в личностном плане испытывают определенную зависимость от мнения, оценки, отношения какого-то конкретного человека. Кстати, подростки вообще, а тем более воспитывающиеся в закрытых учреждениях, особенно неохотно раскрывают секреты своих привязанностей и антипатий. Все это и диктует необходимость использования для выявления степени значимости каждого члена группы для его

товарищей косвенного опроса, примером которого и является такая методика, как референтометрия.

Обработка данных. При обработке материала, полученного в результате проведения референтометрии, анализу подвергаются эмпирические данные только собственно референтометрического опроса, т. е. второго этапа эксперимента. Все референтометрические выборы фиксируются в специальной матрице, которую строит экспериментатор, опираясь на совокупность ответов испытуемых. Принципы ее построения, по сути дела, ничем не отличаются от принципов построения матрицы социометрических выборов в группе.

Приведем пример такой матрицы, отражающей картину референтометрических выборов в группе из семи человек.

Приведенная матрица позволяет учесть количество выборов, которые получил каждый член группы, т. е. дает возможность аргументированно судить о степени его значимости для партнеров по взаимодействию, что и должно рассматриваться в качестве основной характеристики его референтометрического статуса в группе. Указанные в данной матрице цифры означают следующее. Испытуемый А. сначала выбрал В., затем – Г. и, наконец. – Б. (порядок выбора обозначен цифрами «1», «2», «3»). В свою очередь Б. с первой попытки так же, как и А., выбрал В., со второй – Д., с третьей – Г. Аналогичным образом легко прослеживаются референтные выборы, осуществленные и остальными членами рассматриваемой группы. Графа «суммарное количество выборов…» позволяет увидеть характер внутригрупповой статусной иерархии по признаку референтности. Так, например, в данной группе, наряду с ярко выраженным референтометрическим лидером В. (шесть выборов), есть и референтометрический «изолянт» – испытуемый Е. (полное отсутствие выборов).

Таблица 2
Референтометрическая матрица

Кто выбирает:	Выбирают кого:	А. 1	Б. 2	В. 3	Г. 4	Д. 5	Е. 6	Ж. 7
1. А		*	3	1	2			
2. Б			*	1	3	2		
3. В				*	2	3		1
4. Г		2	3	1	*			
5. Д			3	1		*		2
6. Е			1		2		*	3
7. Ж			1	2		3		*
Суммарное количество выборов, полученных каждым членом группы		2	4	6	3	3	0	3

Кроме матричной формы компоновки материала, при анализе данных референтометрии может быть использована и референтограмма (по аналогии с социограммой), которая наглядно демонстрирует степень взаимности референтометрических предпочтений и факт наличия или отсутствия сколько-нибудь четко очерченных подгрупп в обследуемой общности. Приведем референтограмму, отражающую картину референтометрических выборов в рассматриваемой нами группе (Рис. 2).

Как видно из приведенной референтограммы, в данной малой группе достаточно велик удельный вес взаимных референтометрических предпочтений, что позволяет охарактеризовать межличностные отношения в этом сообществе как психологически развитые. В рассматриваемом случае вряд ли было бы правомерно вести речь о наличии в группе четко очерченных внутренних группировок. В то же время психолог не может не обратить внимание на бросающуюся в глаза взаимную референтность трех членов группы – испытуемых В. (№ 3), Д. (№ 5), Ж. (№ 7). Правда, здесь было бы преждевременно оценивать эту триаду как оформленную подгруппу, так как наличие взаимных выборов этих троих членов группы с остальными не позволяет говорить о сколько-нибудь серьезно выраженной тенденции к автономии. Более того, не соотнеся эти данные с экспериментальными материалами, полученными с помощью других социально-психологических методик, мы не сможем обоснованно ответить на вопрос о том, находится ли эта триада на пути своего организационного оформления или же мы зафиксировали этап распада, «растворения» в группе этой, возможно, ранее достаточно автономной подгруппы.

Все это является еще одним неоспоримым аргументом в пользу того, что практические задачи, встающие перед

практическим психологом, могут быть им решены лишь при условии анализа всей совокупности взаимосвязанных социально-психологических показателей групповой жизнедеятельности.

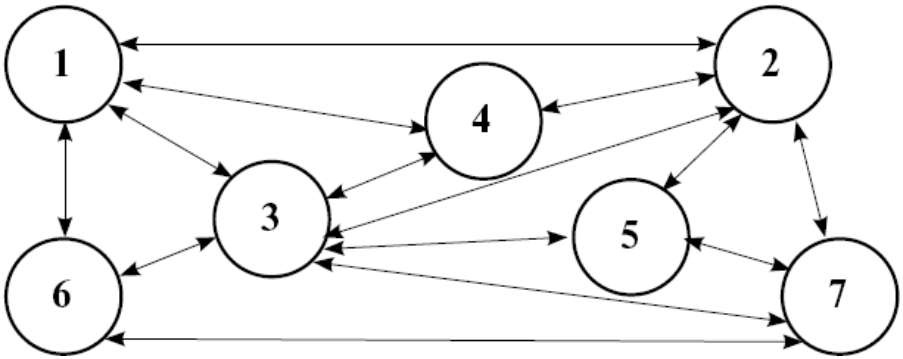

Рис. 2. Референтограмма

Методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов

Уже в самом названии данной методики раскрыта ее содержательная направленность и обозначен предмет осуществляемых с ее помощью исследований. Составляющая ее суть экспериментальная процедура была предложена, разработана и неоднократно апробирована в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах и коллективах.[132]

Необходимость создания такого методического инструментария диктовалась насущными нуждами самой социально-психологической исследовательской практики. Дело в том, что широко применяемые в социальной психологии процедуры социометрического и референтометрического опросов, давая возможность выявить реальную картину межличностных предпочтений в группах, не позволяют сколько-нибудь содержательно ответить на вопрос о том, что же явилось основанием того или иного выбора или отвержения. Другими словами, ограничившись лишь определением социометрической и референтометрической внутригрупповой структуры, экспериментатор оставляет за рамками анализа те причины, которые привели к формированию именно такой статусной иерархии.

Здесь следует специально оговорить, что в данном случае на прямой вопрос о том, почему в ходе референтометрической или социометрической процедуры испытуемый оказал предпочтение

тому или иному товарищу по группе, далеко не всегда последует искренний ответ. Кроме того, как показывают специальные исследования, люди нередко сами до конца не осознают и не понимают, почему один человек им импонирует, а другого они активно не приемлют. В связи с этим попытка получить требуемую информацию открытым, «лобовым» опросом, как правило, приводит к тому, что вместо подлинного мотива выбора предъявляется набор мотивировок, не столько раскрывающих действительное положение дел, сколько скрывающих лежащую за фактом каждого конкретного межличностного выбора психологическую реальность.

Все вышесказанное и диктовало настоятельную необходимость создания именно косвенной процедуры опроса для выявления мотивационного ядра межличностных выборов в малых группах.

Описание методической процедуры. Методическая процедура выделения мотивационного ядра межличностных выборов предполагает проведение двух основных собственно экспериментальных этапов.

На первом из них с помощью либо социометрической, либо референтометрической процедуры выясняется картина внутригрупповых межличностных предпочтений. Другими словами, на этой стадии социально-психологического обследования экспериментатор добывает достоверную информацию о статусе (социометрическом или референтометрическом) каждого члена группы. На основе полученных эмпирических данных экспериментатор составляет упорядоченный список группы, отражающий ее ранговую статусную структуру. Таким образом, на первом месте в этом списке оказывается член группы, получивший наибольшее число межличностных выборов от своих товарищей, а на последнем месте – тот, кто получил таких выборов наименьшее число.

На втором экспериментальном этапе рассматриваемой методической процедуры каждый испытуемый должен составить списочные ряды своей группы, упорядоченные по определенным качествам. При этом каждый испытуемый выполняет инструкцию, согласно которой он должен обозначить цифрой «1» того члена группы, у которого данное качество выражено сильнее, чем у остальных его товарищей, цифрой «2» того, у кого это качество выражено несколько слабее, чем у первого, но сильнее, чем у всех других членов группы. И так далее. Понятно, что последним порядковым номером в этом списке будет обозначен тот, кому данная характеристика, по мнению опрашиваемого, менее всего подходит. Набор качеств определяется экспериментатором и

зависит, как правило, от целей исследования, специфики групповой деятельности и т. д. В результате выполнения такого задания каждый испытуемый составляет такое число ранжированных списочных рядов своей группы, которое соответствует количеству характеристик, предложенных экспериментатором в качестве оснований для ранжирования. Затем вся совокупность индивидуально составленных списков по отдельному качеству сводится в общегрупповой список по данной характеристике.

Таким образом, в итоге проведения двух процедурных этапов экспериментатор получает возможность сравнить ранговый статусный ряд, выстроенный им, исходя из осуществленных членами межличностных выборов на первом этапе, с каждым из составленных им по результатам второго этапа обшегрупповых рядов по отдельным качествам.

Обработка данных. Рассмотрим способ обработки данных на конкретном примере: обследование все той же группы из семи человек, членами которой являются испытуемые А., Б., В., Г., Д., Е., Ж. Предположим, что на первом экспериментальном этапе данная группа была обследована с помощью социометрической процедуры с использованием, по сути дела, самого сильного социометрического критерия – необходимости выбора партнеров в проективной ситуации вынужденного переформирования группы. Допустим, что в результате был получен следующий социометрический упорядоченный ряд: Б., Г., В., А., Д., Ж., Е. Таким образом, мы выяснили, что наиболее высокий социометрический статус здесь имеет Б., а самый низкий – Е.

С целью получить ответ на вопрос о том, что лежит в основе подобного группового предпочтения Б. и оттесненной позиции Е., на втором экспериментальном этапе испытуемым предлагается выполнить задание согласно, например, следующей двойной инструкции, адресованной индивидуально каждому испытуемому. Сначала: «Укажите, с кем из товарищей по группе Вам комфортно, весело, с кем Вы лучше всего проводите свободное время (в первую очередь, во вторую, в третью и т. д.)?» Когда требуемые списочные ряды составлены всеми испытуемыми, следует вторая часть задания: «Укажите, кто из товарищей по группе может оказать Вам помощь в важном и сложном деле, с кем Вам хотелось бы оказаться в паре в ситуации деловых затруднений (в первую очередь, во вторую, в третью и т. д.)?».[133] Индивидуально составленные ряды, полученные в результате выполнения испытуемыми первого и второго задания, сводятся в общегрупповые ответы. Таким образом, после завершения этой процедуры экспериментатор располагает тремя

ранговыми рядами:

– одним социометрически упорядоченным;

– одним рядом, который представляет собой список членов группы, ранжированных по критерию эмоциональной привлекательности (условно обозначим этот ряд символом «Э»);

– одним рядом, который представляет собой список членов группы, ранжированных по критерию деловой привлекательности (условно обозначим этот ряд символом «Д»).

Теперь лишь остается оценить степень близости социометрически упорядоченного ряда с каждым из двух остальных ранговых рядов. Если социометрический ряд окажется наиболее близок с рядом «Э», то с большой долей уверенности можно говорить о том, что в основе межличностных выборов членами группы лежит мотив комфортного, эмоционально-позитивного общения, построенного в первую очередь на симпатии. Если же с социометрическим рядом окажется близок ранговый ряд «Д», то, ведя речь о данной группе, можно говорить о деловой помощи и стремлении к сотрудничеству как об основной причине межличностных предпочтений и отвержений.

Для того чтобы выяснить степень близости ранговых рядов, путем их сопоставления выявить их связь, в исследовательской практике традиционно используется статистический прием вычисления коэффициентов ранговой корреляции. При этом при решении рассматриваемого типа исследовательских задач используется коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который определяется по формуле:

$$rs = 1–6Ed^2 / (n (n^2 – 1),$$

где rs – коэффициент корреляции; d – разность между рангами сравниваемых объектов; n – количество сопоставляемых пар.

Для того чтобы удовлетвориться в значимости корреляции, другими словами, получить уверенность в достоверности выявленной между сравниваемыми рядами связи, необходимо произвести еще некоторые вычисления. С этой целью принято пользоваться t-критерием Стьюдента, который позволяет оценить уровень значимости полученной корреляции и вычисляется по формуле:

$$t = \frac{r\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}},$$

где t – критерий Стьюдента для коэффициента корреляции; r – значение коэффициента корреляции; N – объем рассматриваемой выборки.

Представим себе, что на вопрос: «Укажите, с кем из товарищей по группе Вам комфортно, весело, с кем Вы лучше всего совместно проводите свободное время (в первую очередь, во вторую, в третью и т. д.)?» члены условной группы ответили так, что полученный в результате обобщения семи индивидуально составленных списков ранговый ряд «Э» выглядит следующим образом: Б., В., Г., Д., Е., А., Ж. Предположим также, что ранговый ряд «Д» упорядочен следующим образом: В., Ж., Б., Г., Е., А., Д.

Занесем эти данные и данные по социометрически упорядоченному ряду в специально составленную таблицу и вычислим необходимые коэффициенты ранговой корреляции (табл. 3).

Таблица 3

Базовый материал для вычисления коэффициентов ранговой корреляции

d^2	Разность рангов	Ранг в ряду «Д»	Ранг в социометрическом ряду	Список группы	Ранг в социометрическом ряду	Ранг в ряду «Э»	Разность рангов	d^2
4	-2	6	4	А.	4	6	-2	4
4	-2	3	1	Б.	1	1	0	0
4	2	1	3	В.	3	2	1	1
4	-2	4	2	Г.	2	3	-1	1
4	-2	7	5	Д.	5	4	1	1
4	2	5	7	Е.	7	5	2	4
16	4	2	6	Ж.	6	7	-1	1
$Ed^2 = 40$								$Ed^2 = 12$

$$rs_{Д} = 1 - \frac{6,40}{7\left(7^2 - 1\right)} = 1 - \frac{240}{336} = 0,29$$

$$rs_{Э} = 1 - \frac{6,12}{7\left(7^2 - 1\right)} = 1 - \frac{72}{336} = 0,79$$

$$t_{Д} = \frac{0,29\sqrt{7-2}}{\sqrt{1-0,29^2}} = \frac{0,65}{0,95} = 0,68$$

$$t_{Э} = \frac{0,79\sqrt{7-2}}{\sqrt{1-0,79^2}} = \frac{1,77}{0,62} = 2,85$$

В рассматриваемом случае совершенно очевидно, что социометрически упорядоченный ряд значительно ближе ранговому ряду «Э», чем ранговому ряду «Д». Более того, табличное значение t при данном числе степеней свободы (число степеней свободы для коэффициента корреляции определяется как N – 2) для уровня $p < 0,05$ уступает показателю 2,85, но значительно превышает показатель 0,68. А это позволяет нам сделать вывод о том, что полученный нами коэффициент корреляции 0,79 (в отличие от rsд = 0,29) статистически достоверен на пятипроцентном уровне. Таким образом, правомерно говорить о том, что в представленном случае имеем дело с группой, в которой межличностная привлекательность того или иного ее члена в решающей мере определяется не столько его деловыми качествами и осуществленным им «вкладом» в успех совместной деятельности, сколько его способностью хорошо организовать досуг, быть «душой компании», умением развеселить товарищей и создать комфортную обстановку отдыха и расслабленности. С большой долей уверенности можно предположить,[134] что именно благодаря этим качествам испытуемый Б. и стал в этой группе социометрической «звездой».

Понятно, что аналогичным способом может быть выявлено мотивационное ядро и референтометрических выборов в группе.

И еще на одном моменте необходимо остановиться прежде чем завершить описание методики выявления мотивационного ядра межличностных выборов. Излагая и саму методическую процедуру, и способ обработки эмпирических данных, мы остановились на том варианте этой методики, при котором

результаты позволяют судить только об усредненных мотивационных ориентациях группы. Но если на первом, собственно социометрическом, этапе опрос будет проведен в непараметрической форме (в этом случае экспериментальное задание не ограничивает испытуемых в количестве выборов, и потому каждый испытуемый, по сути дела, составляет социометрически упорядоченный ряд всей своей группы членства), легко можно выяснить мотивационное ядро межличностных выборов, осуществленных каждым членом группы. Понятно, что использование такой модификации методики, хотя и значительно увеличивает объем работы по обсчету эмпирических данных, позволяет углубить и детализировать получаемую информацию.

Методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе

Настоящая процедура ни в собственно содержательном, ни в процедурном плане не может претендовать на статус полноценной экспериментальной методики. Это, скорее, методический прием, при этом достаточно простой и с точки зрения его использования, и с точки зрения интерпретации получаемых эмпирических данных. В то же время отсутствие у экспериментатора информации, которая может быть легко добыта таким образом, нередко оказывается решающей причиной, не позволяющей ему адекватно оценить особенности межличностных отношений в группе и содержательно проанализировать специфику интрагруппового структурирования сообщества. Понятно, что несомненно ценный материал, во многом раскрывающий принципы внутригруппового «устройства», дает в руки экспериментатора социометрическое и референтометрическое обследование. Но картина статусного «расклада» в любой реально функционирующей контактной группе окажется не просто неполной, а, по сути дела, искаженной, если наряду с социометрической и референтометрической интрагрупповыми структурами не будет учтена неформальная структура власти. Более того, как показывают многочисленные экспериментальные исследования, именно распределение властных полномочий в самой существенной степени определяет особенности межличностных отношений и характер социально-психологического климата в психологически развитых сообществах.

Описание методической процедуры. В процедурном плане

данный методический прием представляет собой простое ранжирование членов группы по одному-единственному признаку – «степень властного влияния в группе» и поэтому может рассматриваться как вариант «лобового» опроса испытуемых по поводу того, как в группе их членства распределены между участниками взаимодействия и общения властные полномочия.

Участникам эксперимента раздаются специально подготовленные бланки, имеющие вид простейших таблиц. В левой части такого бланка по вертикали фиксируются фамилии членов группы. В правой части бланка располагаются клетки, каждая из которых соответствует определенной фамилии в списке. Каждый участник опроса, заполняя бланк, последовательно приписывает своим товарищам определенное место в группе по признаку «степень властного влияния», фиксируя номер места в соответствующей клетке напротив фамилии оцениваемого. Так как в списке представлена и фамилия опрашиваемого, он должен оценивать и собственную позицию в группе с точки зрения своих властных полномочий в ней.

Обработка данных. Таким образом, в результате обследования экспериментатор получает определенное, равное числу испытуемых, количество ранжированных по признаку влиятельности в группе списков ее членов. Затем эти данные сводятся в единую матрицу. Приведем пример такой свободной таблицы для нашей условной группы в семь человек (табл. 4).

Таблица 4

Сводная матрица взаимооценок членов группы

Кого оценивают	Кто оценивает							Сумма мест	Усредн. ранг. показатель	Позиция в статусной иерархии
	А.	Б.	В.	Г.	Д.	Е.	Ж.			
Исп.А.	3	3	3	1	2	3	1	15	2,14	3
Исп.Б.	1	1	2	3	3	2	2	14	2	2
Исп.В.	2	2	1	2	1	1	4	13	1,86	1
Исп.Г.	5	4	6	4	6	5	5	35	5	5
Исп.Д.	4	5	4	5	4	6	6	34	4,86	4
Исп.Е.	7	7	7	6	7	7	7	48	6,86	7
Исп.Ж.	6	6	5	7	5	4	3	36	5,14	6

Как видно из табл. 4, в рассматриваемом случае в обследованной группе, помимо естественного для любого реального сообщества рангового ряда, можно говорить о наличии статусных страт, т. е. достаточно четко выраженных статусных

уровней во внутригрупповой иерархии власти. Легко заметить, что таких статусных слоев в данной общности – три (кстати, именно такое групповое «устройство» в плане распределения властных полномочий, как правило, характеризует многие устойчивые реально функционирующие сообщества: высокостатусные (места с первого по третье), среднестатусные (места с четвертого по шестое) и низкостатусные (в настоящем сообществе к этой категории принадлежит член группы, занимающий последнее, седьмое место во внутригрупповой властной иерархии)). На реальность именно такой многоуровневой статусной дифференциации указывают ранговые «разрывы» между третьей и четвертой, а также между шестой и седьмой позициями.

Таким образом, данные, получаемые после взаимооценивания в контактной группе, служат экспериментальным материалом (хотя, конечно, и не единственным), позволяющим выяснить особенности интрагруппового структурирования и, в первую очередь, характер властной структуры обследуемого сообщества. Кроме того, экспериментатор получает достоверную информацию о месте каждого конкретного испытуемого во властной иерархии.

Методика определения степени ценностно-ориентационного единства группы

Использование методики определения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) группы позволяет экспериментатору ответить на вопрос о том, можно ли считать данную конкретную функционирующую группу сплоченной общностью, а также экспериментально определить степень выраженности этой важнейшей групповой характеристики. Создатели этой методической процедуры исходили из того, что анализ феномена групповой сплоченности не может быть сведен к рассмотрению таких, по-своему важных, характеристик межличностных отношений, как частота и интенсивность контактов членов общности, степень их взаимной симпатии и т. п. Следуя их аргументации, с которой трудно не согласиться, приходится признать, что в целом ряде случаев активизации межличностных контактов членов группы, порой резкая интенсификация их взаимодействия может быть прямым отражением не центростремительных, а, наоборот, центробежных сил, закономерно ведущих не к сплочению, а к фактическому распаду общности. В связи с этим в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений был разработан принципиально иной подход к пониманию

психологической сущности феномена групповой сплоченности как ценностно-ориентационного единства членов контактной группы.[135] По сути дела, речь здесь идет о степени согласованности мнений, позиций членов конкретной общности в отношении наиболее значимых для ее жизнедеятельности объектов.

При этом необходимо специально подчеркнуть, что бытующее еще в обыденном сознании представление о сплоченной группе как о группе, мнения членов которой полностью совпадают по любому вопросу, никакого отношения не имеет к логике излагаемого подхода. Согласованность, а в оптимальной ситуации и прямое совпадение позиций членов группы по поводу какого-то объекта может быть расценено как показатель ее психологической сплоченности лишь в том случае, когда речь идет о проблемах, жизненно важных для группы в целом – о нравственных ориентирах, об оценке целей и задач совместной деятельности, о перспективах группового развития и т. п. Понятно, что это ничего общего не имеет с предпринимаемыми некоторыми руководителями попытками нивелировать индивидуальные вкусы и интересы членов группы, что при условии «успешного» решения этой задачи неизбежно ведет если не к потере, то, во всяком случае, к «размыванию» их личностности.

В реальной исследовательской практике наиболее широко используются два содержательно близких, но в процедурном плане неидентичных способа экспериментального определения уровня ЦОЕ группы. Выбор в качестве методического инструментария того или иного из них, как правило, определяется не индивидуальными пристрастиями экспериментатора, а самой конкретикой задач, требующих экспериментального разрешения в каждом отдельном случае. Опишем последовательно оба процедурных варианта и соответствующие каждому из них способы обработки эмпирических данных.

Описание методической процедуры (первый вариант). Проведение этого варианта методической процедуры определения ЦОЕ членов группы предполагает последовательное осуществление двух собственно экспериментальных этапов.

Предположим, нам необходимо определить меру согласованности мнений членов обследуемой общности по поводу того, какими качествами должен обладать ее лидер.[136] Тогда на первом экспериментальном этапе испытуемым предлагается в письменной форме указать те характеристики, которыми должен, по их мнению, обладать лидер их группы, и те

личностные свойства, которые, на их взгляд, в этом плане недопустимы. Такой опрос проводится фронтально. При этом каждый испытуемый, выполняя поставленную перед ним экспериментальную задачу, индивидуально составляет список качеств.

В промежутке между первым и вторым экспериментальными этапами обрабатываются индивидуально составленные испытуемыми списки личностных характеристик лидера, составляется обобщенный список его качеств, представляющий собой ряд личностных свойств, наиболее часто встречающихся в индивидуальных ответах (таких качеств должно быть не менее пятнадцати).

На втором экспериментальном этапе каждого испытуемого знакомят с этим обобщенным списком и просят указать пять наиболее важных для лидера характеристик из тех, которые попали в сводный списочный ряд. Так же, как и первый, второй экспериментальный этап проводится фронтально, а выполняют экспериментальное задание испытуемые индивидуально.

На этом собственно экспериментальная процедура может считаться исчерпанной, и остается лишь непосредственно приступить к обсчету полученных эмпирических данных.

Обработка данных. Рассмотрим способ обработки данных на конкретном примере обследования группы из семи человек, членами которой являются испытуемые А., Б., В., Г., Д., Е., Ж. Предположим, проведен первый экспериментальный этап рассматриваемой процедуры и в результате обобщения индивидуально составленных списков получили следующий сводный по группе набор характеристик лидера: справедливость, ум, ответственность, общительность, скромность, готовность прийти на помощь товарищу, доброта, способность признать свои ошибки, требовательность, работоспособность, настойчивость (умение довести дело до конца), осторожность, умение избежать наказания («выйти сухим из воды»), физическая сила, покладистость (умение ладить с людьми) – всего 15 черт. Представим также, что, выполняя экспериментальное задание второго этапа, члены группы осуществили следующий выбор, на их взгляд, наиболее ценных для лидера пяти качеств (табл. 5).

Таблица 5

Сводная матрица членов группы наиболее значимых качеств «идеального» лидера

№ пп	Список характеристик лидера	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	Количество выборов
1.	Справедливость	4			5	5	4	5	5
2.	Ум	3	1	1	3	2	3	1	7
3.	Ответственность			2					1
4.	Общительность	1	2		2	1	1	2	6
5.	Скромность		3						1
6.	Готовность прийти...	5	4		4	4	2	4	6
7.	Доброта								0
8.	Способность признать								0
9.	Требовательность			3					1
10.	Работоспособ-ность			4					1
11.	Настойчивость			5					1
12.	Осторожность								0
13.	Умение избежать...								0
14.	Физическая сила								0
15.	Покладистость	2	5		1	3	5	3	6
Примечание: цифрами 1, 2, 3, 4, 5 обозначена очередность выбора данного качества испытуемыми.									

Теперь полученных данных оказывается вполне достаточно для того, чтобы определить меру ценностно-ориентационного единства, так как количественный показатель, или индекс, групповой сплоченности в рамках рассматриваемого варианта экспериментальной процедуры вычисляется по следующей формуле:

$$ЦОЕ\% = \frac{n-m}{N}100\%$$

где n – сумма выборов, которые получили пять качеств, чаще всего указываемых на втором экспериментальном этапе; m – сумма выборов, которые получили пять качеств, реже всего указываемых на втором экспериментальном этапе; N – общее число сделанных испытуемыми выборов.

В рассматриваемом нами конкретном случае в число пяти качеств, чаще других упоминавшихся испытуемыми (см. табл. 5), попали такие характеристики лидера, как «ум» (семь выборов), «общительность» (шесть выборов), «готовность прийти на помощь товарищу» (шесть выборов), «покладистость» (шесть выборов), «справедливость» (пять выборов). Таким образом, здесь n = 30. Что касается характеристик лидера, которые реже всего упоминались испытуемыми в ходе второго экспериментального этапа, то их также легко вычленить из общего списка качеств. Это – «доброта»,

«способность признать свои ошибки», «осторожность», «умение избежать наказания» и «физическая сила». Так как ни одно из этих качеств ни разу ни одним из испытуемых не было указано как наиболее ценное для лидера, здесь m = 0. Как видно из приведенной выше таблицы, в экспериментальном опросе участвовало семь испытуемых, каждый из которых мог сделать пять выборов. Поэтому для данной группы N = 35. Подставим цифровые значения n, m, N в приведенную выше формулу, вычислим индекс ЦОЕ для обследованной группы:

$$ЦОЕ\% = \frac{30-0}{35}100\% = 86\%$$

Отметим, что такой показатель уровня сплоченности группы нельзя расценить иначе, как очень высокий.

Оценивая диагностико-исследовательские возможности рассмотренного варианта методической процедуры определения уровня ЦОЕ, необходимо остановиться как на его преимуществах, так и на его недостатках.

Одним из важнейших преимуществ этого варианта определения уровня ЦОЕ группы является его процедурная компактность и портативность, а также простота способа обработки эмпирических данных. Немаловажным является и то, что с помощью описанной процедуры экспериментатор получает возможность сравнить по критерию сплоченности различные группы членства одного и того же человека, а значит, и сделать научно обоснованные выводы об относительной интенсивности и целенаправленности их воздействия на него, о силе группового давления, которое он испытывает. Отметим также, что, сравнивая по критерию сплоченности различные группы членства индивида, следует помнить о факте наличия экспериментально зафиксированной прямой зависимости между уровнем психологического развития общности и количественными показателями групповой сплоченности как ценностно-ориентационного единства ее членов.

В то же время, если нас интересует степень совпадения мнений, оценок, установок какого-то конкретного члена группы с позиций этой общности в целом, то данный вариант методической процедуры вряд ли можно рассматривать в качестве оптимального инструментария.[137] Для того, чтобы добиться максимальной полноты такого анализа, более целесообразно было бы использовать другой, процедурно отличающийся от только что описанного методический прием

определения уровня ЦОЕ группы.

Описание методической процедуры (второй вариант). Приступая к краткому изложению данной модификации определения уровня ЦОЕ группы, необходимо отметить, что оба рассматриваемых процедурных варианта близки не только по содержанию, но и по форме. Так, первые экспериментальные этапы, осуществляемые в рамках обоих этих вариантов, попросту полностью идентичны. Итогом этой начальной процедуры как в первой, так и во второй описываемой сейчас модификации методики ЦОЕ, является обобщенный список объектов (их характер зависит от конкретных исследовательских задач), формируемый экспериментатором на основе индивидуально составленных испытуемыми списков.

Что же касается второго экспериментального этапа, то он в данной процедурной модификации выглядит несколько иначе, чем соответствующая ему методическая процедура, осуществляемая в первом варианте методики определения уровня ЦОЕ группы. Предъявляя обобщенный список объектов оценивания (в рассматриваемом нами случае это – личностные качества лидера), экспериментатор предлагает каждому испытуемому не просто выбрать пять качеств, наиболее ценных, на его взгляд, а проранжировать по этому критерию весь списочный ряд характеристик. Таким образом, в результате проведения второго экспериментального этапа в рамках данной модификации получаются ранжированные ряды личностных качеств лидера. Количество таких упорядоченных списков «лидерских» характеристик равно числу членов обследуемой общности.

Обработка данных. Прежде чем приступить непосредственно к определению уровня ЦОЕ, экспериментатор должен осуществить еще одну, дополнительную по сравнению с первым вариантом методики, процедуру. На основе полученных в результате индивидуально сформированных испытуемыми ранговых рядов составляется модальный ряд качеств лидера, т. е. такой упорядоченный их ряд, в котором место каждого элемента определяется величиной среднего арифметического суммы рангов, приписанных данному качеству членами группы.

Так, например, представим, что процедура индивидуально осуществленного ранжирования пятнадцати упоминавшихся качеств лидера дала следующие результаты (табл. 6).

Тогда, как видим, модальный ряд качеств лидера будет выглядеть так:

1. ум;
2. общительность;

3. покладистость;
4. готовность прийти на помощь товарищу;
5. справедливость;
6. доброта:
7. скромность;
8. способность признать свои ошибки;
9. требовательность;
10. ответственность;
11. настойчивость;
12. работоспособность;
13. физическая сила;
14. осторожность;
15. умение избежать наказания.

Таблица 6

Сводная матрица выборов членами группы наиболее значимых качеств «идеального» лидера

№ пп	Список характеристик лидера	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	Средн. арифм. суммы рангов	Порядк. место в модальн. ряду
1.	Справедливость	4	7	7	5	5	4	5	5,3	5
2.	Ум	3	1	1	3	2	3	1	2	1
3.	Ответственность	12	15	2	14	12	8	8	10,1	10
4.	Общительность	1	2	12	2	1	1	2	3	2
5.	Скромность	8	3	11	15	6	9	6	8,3	7
6.	Готовность прийти...	5	4	8	4	4	2	4	4,4	4
7.	Доброта	7	6	9	6	7	10	7	7,4	6
8.	Способность признать	9	10	6	8	8	13	9	9	8
9.	Требовательность	14	12	3	10	10	6	10	9,3	9
10.	Работоспособность	13	14	4	11	9	11	12	10,6	12
11.	Настойчивость	11	9	5	12	11	14	11	10,4	11
12.	Осторожность	10	11	13	9	13	15	14	12	14
13.	Умение избежать...	15	13	15	13	15	7	14	13,1	15
14.	Физическая сила	6	8	14	7	14	12	15	10,9	13
15.	Покладистость	2	5	10	1	3	5	3	4,1	3

После завершения предваряющей собственно статистическую обработку эмпирических данных процедуры можно перейти уже непосредственно к вычислению индекса сплоченности группы и выявлению степени согласованности мнений каждого члена общности с общегрупповой позицией. Для этого должно быть

проведено сравнение каждого из индивидуально составленных ранговых рядов с модальным рядом качеств. Для решения этой задачи может быть применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена.[138] Понятно, что высокий коэффициент ранговой корреляции между модальным рядом качеств и ранговым рядом, составленным конкретным испытуемым, говорит о близости позиций данного члена группы и общности в целом.

Кроме того, анализ эмпирических данных, полученных с помощью второго варианта методической процедуры определения уровня ЦОЕ, естественно, позволяет получить и общегрупповой индекс сплоченности. Для этого необходимо вычислить арифметическую сумму коэффициентов ранговой корреляции между модальным рядом качеств и всеми индивидуально составленными ранговыми рядами, а затем полученную величину разделить на число членов группы.

Социально-психологическая модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли

Несколько слов о методике «личностных конструктов» в ее классическом варианте. Несмотря на то, что эту классификационную по своему характеру методику нередко называют еще и «конструктивным тестом», это обозначение в содержательном плане неверно, так как она в отличие от обычного теста ни в коей мере не предназначена для определения универсального стандарта посредством массового опроса. В традиционном варианте данная классификационная методика рассчитана на выявление того, что стоит за словами человека, его оценкой явлений, событий, других людей. Одним из важнейших достоинств этого метода и является как раз то, что он позволяет проникнуть за занавес широко употребляемых, «расхожих» вербальных понятий и застраховаться от неизбежных при использовании тестов и интервью расхождений и смещений в их индивидуальном истолковании. По сути дела, речь идет об исследовании индивидуальной «имплицитной теории личности» каждого испытуемого, проникновении в саму сущность личностных особенностей конкретного человека, которая, по мнению автора метода, получает свое отражение в его неповторимой системе «личностных конструктов».[139]

Итак, в своем классическом варианте методика Дж. Келли никоим образом не может рассматриваться как социально-психологический инструментарий. Исследовательско-диагностические задачи, которые могут быть с ее помощью в той или иной степени решены, носят, скорее, «общепсихологический»,

а точнее, собственно личностный характер. В то же время рассматриваемый метод позволяет использовать полученный экспериментальный материал вне связи его с собственно теоретическими взглядами Дж. Келли. И еще одно немаловажное обстоятельство в конечном счете и предопределившее широкое использование техники «репертуарных решеток». Измерительная процедура, применяемая в рамках методики «личностных конструктов», легко поддается модификации и может быть адаптирована для решения различных задач исследования, в том числе и задач собственно социально-психологического характера. Здесь мы и остановимся на описании одной из таких возможных модификаций, которая позволяет достаточно глубоко проанализировать особенности процесса взаимовосприятия в реально функционирующих группах, в том числе и в группах подростков-воспитанников различных закрытых учреждений.

Описание методической процедуры и анализ данных. Так же, как и традиционная измерительная процедура, предложенная самим Дж. Келли, излагаемый нами вариант техники сбора информации строится на представлении о биполярном характере оценки: другими словами, на уверенности в том, что анализ любой ситуации осуществляется субъектом восприятия путем определения ее сходства и особенностей по сравнению с другими, уже известными ему ситуациями и явлениями. Сама методическая процедура не представляет собой особой сложности и осуществляется в один экспериментальный этап.

Обследование может проводиться в форме как индивидуального, так и группового обследования. В случае индивидуального опроса экспериментатор заранее подготавливает набор пронумерованных карточек, число которых соответствует списочному количеству членов обследуемой группы. При этом на каждой из этих карточек фиксируется лишь одна фамилия. В ходе эксперимента испытуемому предъявляются три карточки и его просят выбрать из поименованных людей двоих, схожих по какому-либо качеству и в то же время отличающихся от третьего. Когда выбор осуществлен, экспериментатор просит назвать то качество, по которому определено сходство, и фиксирует его. Затем фиксируется качество, по которому третий отличается от первых двоих. После этого аналогичным образом рассматривается следующая триада, составленная экспериментатором, и т. д. Количество предлагаемых триад диктуется нуждами каждого конкретного исследования, но, как показывает опыт, во избежание утомления испытуемого их число в любом случае не должно превышать двадцати. Заметим, что данная процедура предусматривает

непосредственный и постоянный на протяжении всего опроса контакт экспериментатора и испытуемого и, будучи практически одним из видов интервью, не позволяет исследователю одновременно работать с несколькими людьми.

Понятно, что подобная индивидуальная по своему характеру работа позволяет экспериментатору получить путем непосредственного наблюдения за интервьюируемым испытуемым несомненно важную дополнительную информацию, которая нередко имеет не только «фоновое» значение, но и определенную самостоятельную ценность. В то же время ни для кого не секрет, что экспериментатор, как правило, не располагает достаточным для индивидуального опроса испытуемого временем. В этом случае может быть использована не «карточная система», а процедура, построенная на заполнении «Классификационной решетки» (Рис. 3), что, кстати, принципиально не меняет хода эксперимента, не считая лишь тех поправок, которые связаны с особенностью работы с бланком матричной формы.

Исп. А.	Исп. Б.	Исп. В.	Исп. Г.	Исп. Д.	Исп. Е.	Исп. Ж.	Ф.И.О. Дата	
							Сходство	Различие
o	o	o						
			o	o	o			
				o	o	o		
	o	o	o					
o					o	o		
	o		o	o				
o		o				o		

Рис. 3. Экспериментальный бланк – «Классификационная решетка»

Как мы видим, в этом варианте методической процедуры список обследуемой группы оказывается внесенным непосредственно в экспериментальный бланк таким образом, что каждый вертикальный столбец в его левой части соответствует одной из фамилий в этом списке. На каждой горизонтальной строке экспериментатором отмечаются по три кружка, обозначающие предлагаемые для оценки уже описанным способом триады. Кружки, соответствующие двоим схожим по выделенному качеству людям, зачеркиваются, а в графу «Сходство» заносится слово или несколько слов, характеризующих этот признак. Оставшийся в этой горизонтальной строке кружок не зачеркивается, а признак,

позволяющий отличить третьего члена триады от двоих схожих, находит отражение в графе «Различие». Таким образом, извлекается «личностный конструкт», важной характеристикой которого является его биполярность, т. е. обязательное наличие как полюса «Сходство», так и полюса «Различие». Путем последовательного рассмотрения всех горизонтальных строк бланка заполняется вся матрица. Заметим, что использование матричной формы вместо нумерованных карточек позволяет экспериментатору работать одновременно с целой группой испытуемых.

Этим в принципе и исчерпывается собственно экспериментальный этап исследования, после чего экспериментатор может приступать непосредственно к обработке полученных эмпирических данных.

И все же описание собственно процедурных моментов применения техники «репертуарных решеток» было бы не полным, если бы мы оставили в стороне вопрос о критериях, которых придерживается экспериментатор при формировании конкретных триад. Другими словами, мы должны разобраться в том, почему каждую отдельную триаду составляют именно эти члены группы, а не другие. Однозначный ответ здесь попросту невозможен. Дело в том, что в исследовательской практике используются самые различные способы комплектования триад и выбор в каждом конкретном случае того или иного критерия определяется не какими-то личными пристрастиями или вкусами экспериментатора, а жестко задается спецификой самих исследовательских задач. При этом понятно, что характер получаемого эмпирического материала во многом зависит именно от того, что за основание было взято при формировании триад.[140]

Рассмотрим хотя бы два наиболее интересных именно в социально-психологическом плане *варианта составления триад.*

1. Предположим, что необходимо выяснить, насколько характер внутригрупповой структуры власти предопределяет особенности взаимоотношения членов сообщества, в какой степени реальный статус партнеров по взаимодействию и общению влияет на их взаимооценку, а также на способность и желание разглядеть собственно личность друг друга. Понятно, что в этой ситуации нельзя при составлении триад не учитывать и саму внутригрупповую структуру в целом, и конкретные места, которые занимают в ней входящие в триады члены группы.

То, как в реальной исследовательской практике должен быть осуществлен такой учет, попытаемся продемонстрировать на конкретном примере. В качестве данных для него используем

результаты обследования группы из семи человек, которые уже были приведены нами в подразделе «Методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе». Напомним, что интрагрупповая структура власти в группе выглядела следующим образом:

• высокостатусных – трое: испытуемый В. (ранговый показатель – 1,86), испытуемый Б. (ранговый показатель – 2) и испытуемый А. (ранговый показатель – 2,14);

• среднестатусных – трое: испытуемые Д., Г., Ж. (ранговые показатели, соответственно, – 4,86; 5; 5,14);

• низкостатусных – один: испытуемый Е. (ранговый показатель – 6,86).

Таким образом, в данном случае мы имеем дело с многоуровневой («трехслойной») статусной структурой. Какой же принцип формирования триад должен быть здесь реализован, если перед экспериментатором стоит задача выяснить меру «жесткости» интрагрупповой структуры и проанализировать степень ориентированности членов группы при оценке партнеров по взаимодействию и общению на принадлежность последних к той или иной статусной категории?

Совершенно очевидно, что при составлении конкретных триад в этих обстоятельствах экспериментатор должен руководствоваться стремлением достичь максимально возможного количества сочетаний представителей различных уровней данной иерархии статусов. Например, для групп, имеющих трехуровневую статусную структуру:

– высокостатусные (обозначим – 1),

– среднестатусные (обозначим – 2),

– низкостатусные (обозначим – 3),

– возможны следующие варианты триад: 1:2:3; 1:1:2; 1:1:3; 1:1:1; 2:2:1; 2:2:3; 2:2:2; 3:3:1; 3:3:2; 3:3:3.

Что касается рассматриваемой нами условной группы из семи человек, то число таких вариантов еще более ограничено, так как триады типа 3:3:1; 3:3:2; 3:3:3 попросту не могут быть скомплектованы в связи с тем, что в данном сообществе наличествует лишь один представитель третьего статусного слоя. Таким образом, классификационная решетка в этом случае может выглядеть, как на рис. 4.

Список группы	Исп. А	Исп. Б	Исп. В	Исп. Г	Исп. Д	Исп. Е	Исп. Ж	Ф.И.О._____ Дата	
№ триады	№ статусной категории							Сходство	Различие
	1	1	1	2	2	3	2		
1	o			o		o			
2	o	o			o				
3		o	o			o			
4	o	o	o						
5			o		o		o		
6				o	o		o		
7				o		o	o		

Рис. 4. Экспериментальный бланк – «Классификационная решетка» с триадами, составленными с учетом внутригрупповой статусной иерархии

Анализ решений таким образом составленных триад может позволить экспериментатору определить, с группой какого типа он в данном случае имеет дело. Для этого необходимо помнить, что на сегодняшний день экспериментально доказано, что в корпоративных группировках с отрицательной направленностью, отличающихся жестко фиксированной статусной иерархией (например, в некоторых закрытых подростковых сообществах), статусные характеристики членов группы, входящих в триаду, выступают практически единственным основанием для определения «сходства – различия». Что же касается высокоразвитых в социально-психологическом плане групп типа коллектива, то здесь основания для решения подобной задачи оказываются разнообразны – в частности, наряду со статусными характеристиками в первую очередь определяющими являются собственно личностные качества. Наличие этой однозначно зафиксированной в уже проведенных исследованиях закономерности в конечном счете и превращает излагаемую методическую процедуру в по-настоящему диагностическое средство, с помощью которого можно вполне аргументированно классифицировать обследуемые группы, и в случае достаточно эмпирически выраженной картины с уверенностью говорить о совершенно определенной в каждой конкретной ситуации степени их социально-психологического развития. На что же должен в первую очередь обратить внимание экспериментатор для того, чтобы проводимый им анализ полученных данных позволил аргументированно оценить степень и направленность группового развития?

Здесь следует еще раз вернуться к вопросу о типах

предлагаемых испытуемым триад. Как уже указывалось выше, это определенное многообразие типов. В то же время все эти варианты триад могут быть сведены к трем основным типам:

а) все три члена, составляющие триаду, принадлежат к одному и тому же уровню статусной иерархии (обозначим как тип ААА);

б) все три члена, составляющие триаду, принадлежат к разным уровням статусной иерархии (обозначим как тип АВС);

в) два члена триады принадлежат к одному уровню статусной иерархии, а третий – к другому (обозначим как тип ААВ).

Для того, чтобы определить, по какому принципу члены конкретной обследуемой группы подходят к оценке своих партнеров по взаимодействию, основное внимание следует обратить на триады типа ААВ. Это связано с тем, что сам принцип составления триад этого типа заранее как бы разделяет триаду в требуемом соотношении 2:1 (АА: В). Таким образом, экспериментатор как бы с самого начала предлагает вариант решения задачи «сходство – различие» с точки зрения реальной статусной дифференциации. Испытуемый может либо принять «подсказку» и решить триаду этим способом, либо выбрать свое направление анализа, выдвинув самостоятельный признак – основание классификации.

Для большей наглядности приведем два матричных примера решения одного и того же набора триад. Первым из них (Рис. 5) отражает способ решения «статусных» триад, типичный для корпоративной группировки, а второй (Рис. 6) – характерный для достаточно высокоразвитого в социально-психологическом плане сообщества.

Список группы	Исп. А	Исп. Б	Исп. В	Исп. Г	Исп. Д	Исп. Е	Исп. Ж	Ф.И.О._____ Дата	
№ триады	№ статусной категории							Сходство	Различие
	1	1	1	2	2	3	2		
1	О			θ		θ			
2	θ	θ			О				
3		θ	θ			О			
4	θ	О	θ						
5			О		θ		θ		
6				θ	θ		О		
7				θ		О	θ		

Рис. 5. Вариант решения «статусных» триад, типичный для корпоративной группировки

Итак, в двух приведенных классификационных решетках триады под №№ 2, 3, 5, 7, которые относятся к типу ААВ, как видим, решены принципиально по-разному. В первом случае условный испытуемый все четыре раза, как бы приняв «подсказку», декларировал сходство двоих одностатусных членов триады (решение по способу АА: В). Что же касается второй классификационной решетки, то она отразила отсутствие у испытуемого преимущественной ориентации на статус своих товарищей по группе при их оценке. По сути дела, только так можно интерпретировать эмпирический факт решения всех четырех триад ААВ не на основе реальной внутригрупповой статусной дифференциации (решение по способу АВ: А). Понятно, что в реальной экспериментальной практике нечасто встречаются случаи столь ярко выраженной преимущественной ориентации испытуемых. Нередко один и тот же испытуемый некоторые триады типа ААВ решает способом АА: В, а некоторые – способом АВ: А. В этой ситуации уже соотношение этих двух видов решения бывает информативным для определения собственно преимущественной ориентации членов группы.

Список группы	Исп. А	Исп. Б	Исп. В	Исп. Г	Исп. Д	Исп. Е	Исп. Ж	Ф.И.О._____ Дата	
№ триады	№ статусной категории							Сходство	Различие
	1	1	1	2	2	3	2		
1	О			θ		θ			
2	О	θ			θ				
3		О	θ			θ			
4	θ	θ	θ						
5			θ		θ		О		
6				θ	θ		О		
7				О		θ	θ		

Рис. 6. Вариант решения «статусных» триад, типичный для групп высокого уровня социально-психологического развития

И еще на одном немаловажном моменте следует остановиться. Применение вышеизложенного варианта техники «репертуарных решеток» позволяет экспериментатору не только получить общегрупповой показатель ориентированности на статус, а тем самым и определить, с сообществом какого типа он имеет дело, но и выяснить степень индивидуальной ориентации на статус каждого испытуемого. Здесь также крайне важной дополнительной информацией для экспериментатора могут стать те характеристики, с помощью которых данный конкретный

испытуемый определяет сходство и различие в рамках триады. Правда, в данном случае, по-видимому, имеет смысл анализировать полученные данные не как набор биполярных конструктов, а рассматривать каждый из полюсов в качестве отдельных характеристик (полюс «сходство» – два идентичных признака, полюс «различие» – один признак). «Знак» и частота применения отдельных оценочных суждений и общая направленность всей их совокупности, как правило, оказываются незаменимым материалом, учет которого позволяет экспериментатору наиболее полно охарактеризовать не только тех, кого оценивает испытуемый, но и его самого как личность (Рис. 6).

2. Вряд ли у кого бы то ни было вызовет сомнение тот факт, что сколько-нибудь обоснованная программа любых коррекционных или поддерживающим воздействий может быть построена лишь при условии исчерпывающего знания психологом не только уровня группового развития конкретного сообщества и индивидуально-психологических особенностей отдельных его членов, но и позиции каждого из них в системе внутригрупповых межличностных отношений. При этом в любом случае для полноты реальной картины информация о внутригрупповом статусном «раскладе» должна быть дополнена экспериментально проверенными данными о том, на какой стадии вхождения в группу находится тот или иной ее член. Для получения же этих данных может быть использован один из вариантов техники «репертуарных решеток», ключевым моментом которого, как в уже описанной нами выше модификации метода «личностных конструктов», является особый принцип составления триад. В рассматриваемом случае для каждого испытуемого комплектуется свой, неповторимый их набор. Главная задача, которую при этом должен решить экспериментатор, – это возможно чаще «задействовать» самого спрашиваемого в рамках различных триад. Понятно, что при этом условии совпадение наборов триад в двух различных бланках – «классификационных решетках» – попросту невозможно.

Приведем пример подобным образом оформленного экспериментального бланка испытуемого А. (Рис. 7).

Итак, как видно, «хозяин» бланка, испытуемый А., поставлен в ситуацию, при которой он вынужден, решая каждую из 15 предложенных ему триад, осуществить сравнительную оценку себя и тех или иных членов группы. Исследовательская практика показывает, что результаты таким образом построенного опроса позволяют экспериментатору с большой степенью уверенности судить о том, на какой стадии вхождения в группу находится

данный испытуемый.

Исп. А.	Исп. Б.	Исп. В.	Исп. Г.	Исп. Д.	Исп. Е.	Исп. Ж.	Ф.И.О._____ Дата	
							Сходство	Различие
О	О	О						
О		О	О					
О			О	О				
О				О	О			
О					О	О		
О	О		О					
О	О			О				
О	О				О			
О	О					О		
О		О		О				
О		О			О			
О		О				О		
О			О		О			
О			О			О		
О				О		О		

Рис. 7. Экспериментальный бланк – «Классификационная решетка», подготовленный для заполнения испытуемым А. с целью выяснения того, на какой стадии вхождения в группе он находится.

Как уже было упомянуто выше, в социально-психологической науке в настоящее время уже достоверно известно, что любой человек, входя в какую-либо социальную общность, в том числе и малую группу, проходит три основные стадии становления в ней в качестве ее члена, тем самым утверждая себя в личностном плане в глазах своих товарищей по сообществу. Напомним буквально в нескольких предложениях основную социально-психологическую специфику этих трех фаз, так как без этого будет совершенно непонятен сам принцип анализа эмпирических данных.

На первом этапе внутригрупповой жизни индивида (эту стадию традиционно обозначают как фазу адаптации) основные его усилия направлены, как правило, на усвоение господствующих в данном конкретном сообществе норм и правил; при этом у него возникает в большей или меньшей степени выраженная потребность «быть таким, как все», стремление не

отличаться от других, в определенном смысле раствориться в группе. Каким же образом подобная позиция испытуемого может отразиться на способе решения триад в рамках интересующей нас методической процедуры? Как показывает экспериментальная практика, находящийся на адаптационном этапе развития своих взаимоотношений с группой, испытуемый в подавляющем большинстве случаев заполняет «классификационную решетку» весьма специфическим образом (Рис. 8).

Исп. А.	Исп. Б.	Исп. В.	Исп. Г.	Исп. Д.	Исп. Е.	Исп. Ж.	Ф.И.О. Дата	
							Сходство	Различие
θ	θ	O						
θ		O	θ					
θ			O	θ				
θ				O	θ			
θ					O	θ		
θ			O	θ				
θ	O			O				
θ		θ			O			
θ	O		θ					
θ				O		θ		
θ		O	θ					
θ				θ		O		
θ			O		θ			
θ			O			θ		
θ				θ		O		

Рис. 8. Вариант решения «статусных» триад испытуемым А., находящимся в стадии адаптации

Как видно, решая самые разнообразные триады, испытуемый неуклонно реализует свою установку на поиск собственного сходства со всеми остальными членами группы, неизменно стремясь подчеркнуть, что он такой же, как все. Легко проследить, что в приведенном примере (здесь мы, конечно, взяли абсолютно выраженный случай поиска сходства) испытуемый А. обнаружил у себя общие черты без исключения с каждым в отдельности членом группы. Более того, в данном варианте заполнения «квалификационной решетки» мы сталкиваемся с проявлением явного стремления А. во что бы то ни стало подчеркнуть свою «похожесть» на других, невзирая даже на то, что сами эти «другие» заметно различаются между собой. Итак, экспериментально фиксируемый факт безапелляционного

декларирования испытуемым своего сходства хоть по какому-то даже малозначительному качеству с каждым из членов группы может расцениваться как весомый аргумент в пользу вывода о том, что он находится на адаптационной стадии вхождения в обследуемое сообщество и потому стремится во что бы то ни стало доказать и себе, и другим свою к нему принадлежность.

В то же время решение чисто адаптационных задач на определенном этапе вступает в явное противоречие со свойственным каждой личности стремлением подчеркнуть свою индивидуальность, неповторимость, утвердиться теми своими особенностями, которые она расценивает как наиболее для себя ценные и значимые, т. е. в определенном смысле порождает потребность у индивида «быть не таким, как все», что в конечном счете и является психологической сутью второго этапа вхождения личности в группу, стадии индивидуализации. Понятно, что подобная личностная ориентация не может не сказаться и на особенностях заполнения «классификационной решетки» испытуемым, находящимся на индивидуализационном этапе развития своих возможностей с группой (Рис. 9).

Как видно, типичный для индивидуализирующегося члена группы способ решения триад, можно сказать, прямо противоположен тому, который, как правило, избирает индивид, ставящий своей целью в первую очередь успешную адаптацию в обследуемом сообществе. Причиной тому являются принципиально различные личностные задачи, которые перед ними стоят. Именно поэтому, если на стадии адаптации индивид во что бы то ни стало стремится подчеркнуть свое сходство с каждым без исключения партнером по взаимодействию и общению, то на стадии индивидуализации он настойчиво отстаивает свои отличия от остальных членов группы.

Исп. А.	Исп. Б.	Исп. В.	Исп. Г.	Исп. Д.	Исп. Е.	Исп. Ж.	Ф.И.О. Дата	
							Сходство	Различие
О	θ	θ						
О		θ	θ					
О			θ	θ				
О				θ	θ			
О					θ	θ		
О								
О			θ	θ				
О	θ			θ				
О		θ			θ			
О	θ		θ					
О		θ	θ					
О			θ		θ			
О			θ			θ		
О		θ		θ				
О				θ		θ		

Рис. 9. Вариант решения «статусных триад испытуемым А., находящимся в стадии индивидуализации

Интегрированный же в сообществе индивид, как правило, достаточно избирательно подходит к определению своих сходств и различий с членами группы, подчеркивая совпадение некоторых своих личностных характеристик с индивидуально-психологическими особенностями одних товарищей по группе и указывая на свою несхожесть с другими. В связи с этим в данном случае вряд ли было бы правомерно рассматривать технику «репертуарных решеток» как диагностическое средство, позволяющее констатировать факт интеграции той или иной личности в обследуемой группе. Что же касается членов сообщества, находящихся на адаптационной или индивидуализационной стадии вхождения в него, то они могут быть, как было показано, достаточно легко выявлены с помощью только что описанной социально-психологической модификации методики «личностных конструктов».

Параграф 2
Психологические особенности организации воспитательно-коррекционной работы

Описанный выше комплекс социально-психологических методик представляет собой необходимый каждому психологу, работающему с реально функционирующими группами, минимум подобного инструментария, направленного на анализ отношений межличностной значимости в сообществе. Конечно, предлагаемая информация не является достаточной, а тем более исчерпывающей для того, чтобы с опорой лишь на нее спланировать и осуществить углубленный психологический анализ как социальной ситуации развития конкретного члена группы, так и оценить реальные перспективы развития сообщества. Необходимый в этом плане практическому психологу профессиональный арсенал должен быть расширен за счет информации, позволяющей не только квалифицированно проводить собственно экспериментальное обследование, но и обеспечивающей грамотную интерпретацию полученных эмпирических данных. В то же время вариативность конкретных социально-психологических ситуаций настолько велика, что их интерпретационный анализ попросту невозможно осуществить даже в куда более объемном специальном труде. Реальные же навыки подобной работы, как правило, закладываются и формируются в практической профессиональной деятельности каждого специалиста, которую должны предварять и которой должны сопутствовать концентрированные практикоориентированные циклы занятий по отработке тонкостей интерпретационного анализа и техники консультативной работы. В рамках подобных практикоориентированных циклов изложенный выше в данном учебном пособии материал может служить своего рода методическим подспорьем.

В то же время было бы вряд ли оправданно ограничиться здесь изложением, тем более в столь сжатой форме, лишь чисто «процедурного материала» и не остановиться хотя бы вкратце на том, каким образом получаемый с помощью описанных методик массив собственно эмпирических данных должен не только учитываться, но и использоваться в реальной психологической практике.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что в результате использования вышеописанных методик и методических приемов экспериментатор оказывается в состоянии на основе достоверных экспериментально полученных данных ответить на два блока вопросов. *Во-первых*, полученная информация дает возможность довольно точно определить, к какому типу групп относится обследованное сообщество. *Во-вторых*, наряду с общегрупповыми показателями применение социометрии, референтометрии, методик определения ценностно-ориентационного единства и мотивационного ядра выборов, техники «репертуарных решеток» и методического приема взаимооценки по степени властного влияния в группе вооружает психолога необходимыми данными о том, какую позицию во внутригрупповой системе межличностных отношений занимает, по сути дела, каждый из участников обследования. При этом понятно, что коррекционно-поддерживающая работа как с группой в целом, так и с каждым ее членом в отдельности может осуществляться хоть сколько-нибудь продуктивно лишь с опорой на оба эти взаимосвязанных информационных блока.

Итак, первый информационный блок – эмпирические данные об уровне социально-психологического развития группы. Понятно, что в каждом конкретном случае экспериментатор сталкивается с неповторимой комбинацией групповых показателей, отражающей специфику именно этого и никакого другого сообщества. В то же время, несмотря на такую поистине бесконечно широкую вариативность сочетаний эмпирических данных, получаемых в результате применения описанного комплекса методических процедур, все же можно выделить число наиболее типичных их «раскладов», каждый из которых соответствовал бы определенному типу групп. Все это позволяет более подробно рассмотреть хотя бы четыре варианта сочетания групповых показателей, характеризующих группу высокого уровня социально-психологического развития, просоциальную ассоциацию, асоциальную ассоциацию и корпоративную группировку.

Специально отметим, что подобный выбор продиктован не какими-то случайными обстоятельствами. Дело в том, что именно указанные типы малых групп и являются качественными точками в континууме группового развития.[141] Здесь, по-видимому, вполне правомерно было бы подкрепить этот вывод наглядной иллюстрацией (см. рис. 10).

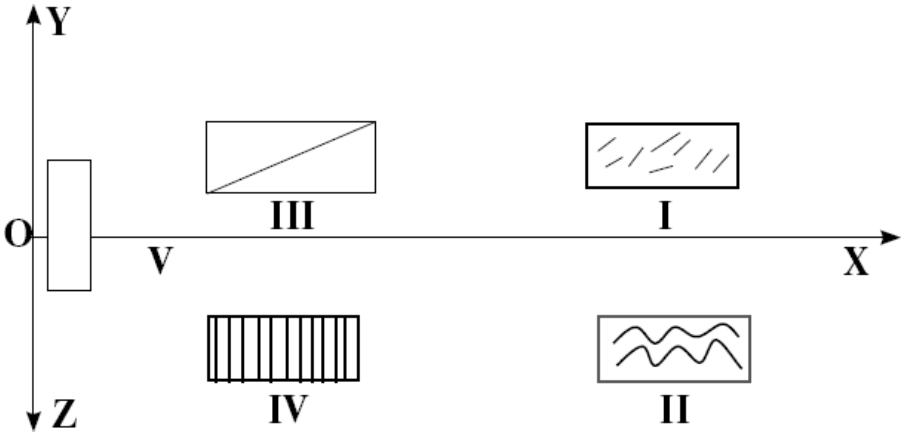

Рис. 10. Группы разного уровня развития в рамках условного локального пространства

Поясним приведенную схему. Изображенное на рис. 10 условное локальное пространство образовано тремя векторами – 0Y, 0Z, OX. При этом, если по вектору OX «откладывается» степень опосредствованности межличностных отношений целями и задачами групповой деятельности, то векторы OY и 0Z отражают социальный «знак» этих опосредствующих факторов: 0Y – просоциальную, а 0Z – антисоциальную их направленность.

С этих позиций легко поддаются качественной характеристике каждая из пяти[142] общностей, размещенных на приведенном межвекторном пространстве.

Теперь попытаемся вслед за автором данного подхода А. В. Петровским дать каждому из указанных типов групп краткую социально-психологическую характеристику, а главное, указать при этом, какие комбинации экспериментальных данных позволяют нам отнести конкретную обследованную общность к тому или иному типу группы.

Фигура под номером «1» представляет собой группу высокого уровня социально-психологического развития. Межличностные отношения в этой общности в максимальной степени опосредствованы целями и задачами совместной групповой деятельности, при этом сама эта деятельность носит ярко выраженный просоциальный характер. Группам такого типа свойственны высокая деловая сплоченность, благоприятный психологический климат, взаимоотношения членов такого сообщества, как правило, строятся преимущественно по принципу равноправного сотрудничества и носят действительно гуманный характер. Другими словами, речь идет о подлинном коллективе.

Понятно, что в реальной жизненной практике столкновение экспериментатора со столь «идеальной» группой – случай, скорее,

исключительный, нежели рядовой. В то же время опыт социально-психологических исследований показывает, что некоторое число обследуемых групп может быть отнесено к категории высокоразвитых в социально-психологическом плане сообществ. Какие же экспериментальные данные позволяют оценить таким образом какую-то конкретную группу? Сразу же оговорим, что какими бы «блестящими» ни были групповые показатели, полученные с помощью какой-то одной методической процедуры, этого еще недостаточно для определения уровня развития сообщества. Итак, речь может идти лишь о комбинации экспериментальных данных.

Попытаемся описать такое из сочетаний, которое позволило бы говорить о группе именно высокого уровня социально-психологического развития, а значит, и о коллективистском характере взаимоотношений ее членов. Весомыми аргументами в пользу такого вывода о той или иной группе могут служить следующие зафиксированные в ходе ее обследования социально-психологические показатели межличностных отношений:

социометрия – отсутствие в группе «изолированных» членов, явное численное превосходство высокостатусных («социометрические звезды» и «предпочитаемые») над социометрически низкостатусными членами группы, незначительное число межличностных отклонений (отвержений) и высокий показатель взаимности выборов;

референтометрия – высокий уровень взаимной референтности, отсутствие или крайне незначительное число членов группы, с одной стороны, не имеющих в данном сообществе референтных для себя лиц, а с другой – не являющихся ни для кого из своих товарищей референтными;

методика выявления мотивационного ядра выборов – преимущественно «деловая» ориентация при выборе и оценке партнера по взаимодействию;

методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе – непрерывность внутригруппового статусного ряда и отсутствие противостоящих статусных слоев (страт);

методика определения ценностно-ориентационного единства – высокая степень внутригрупповой сплоченности и согласованности мнений по поводу жизненно значимых для группы явлений, событий и лиц;

техника «репертуарных решеток» – значительное число членов группы, уже прошедших стадии адаптации и индивидуализации и успешно интегрированных в ней, способность к «личностному видению» друг друга членами сообщества, преимущественная ориентация при оценке другого

на его собственно личностные качества и характеристики, а не на властно-статусную позицию.

Фигура под номером «2» представляет собой группу, межличностные отношения в которой так же, как и в группе высокого социально-психологического уровня, в максимальной степени опосредствованы деятельностными факторами, но по своей содержательной сути деятельность эта в наивысшей степени антисоциальна. Примером такой группировки может служить, в частности, реально функционирующее криминальное сообщество.

При этом уже сам факт значительного уровня опосредствования межличностных отношений членов такой группы говорит о ее хорошей организованности, отлаженности функционально-ролевых связей, что в конечном счете позволяет охарактеризовать подобное сообщество как психологически развитое. Группам такого типа свойствен целый ряд социально-психологических показателей, являющихся как бы своего рода знакомыми «перевертышами» характерных для подлинного коллектива феноменов межличностных отношений. Подлинной сплоченности и готовности взять на себя основной груз ответственности, что характерно для членов групп высокого уровня социально-психологического развития, в корпоративных группировках соответствуют «круговая порука» и приоритет узкогрупповых интересов; альтернативой осознанной дисциплине выступает жесткая иерархия статусов, поддерживаемая силой и жестокостью корпоративной «элиты» и т. д.

Весомым аргументом в пользу вывода о корпоративном характере какого-то конкретного сообщества может служить следующее сочетание эмпирических данных, полученных в ходе его обследования:

социометрия – структурное деление группы на четко очерченные подгруппы, рамками которых и ограничиваются взаимные выборы, в целом низкий показатель взаимности выборов и высокий показатель межличностных отклонений (отвержений), явное несовпадение социометрических выборов по «эмоциональному» и «деловому» критериям, в целом более низкий уровень эмоционального внутригруппового притяжения по сравнению с деловой межличностной привлекательностью;

референтометрия – жестко вертикально выстроенная структура внутригрупповой референтности, наличие ярко выраженного референтометрического лидера (при этом нередко негативно оцениваемого в личностном плане) и значительного числа членов группы, нереферентных ни для кого из своих товарищей по сообществу;

методики выявления мотивационного ядра выборов – преимущественная ориентация на «дело» при выборе и оценке партнеров по взаимодействию и общению;

методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе – диспозиционно-ранговый характер внутригрупповой структуры власти, качественные различия ранговых показателей членов сообщества, принадлежащих к разным статусным внутригрупповым категориям;

методика определения степени ценностно-ориентационного единства – высокий уровень внутригрупповой сплоченности и согласованности мнений по поводу жизненно значимых для группы явлений, событий и лиц;

техника «репертуарных решеток» – значительное число членов группы, прошедших стадии адаптации и индивидуализации и уже интегрированных в ней; «эффект нисходящей слепоты»,[143] т. е. неспособность высокостатусных членов сообщества к «личностному различению» низкостатусных членов группы, однозначная ориентация при оценке другого на его властно-статусную позицию в ущерб анализу его личностного своеобразия.

Легко заметить, что некоторые экспериментальные данные, характеризующие особенности межличностных отношений в корпоративных группах, на первый взгляд, как будто совпадают с соответствующими групповыми показателями сообществ высокого уровня социально-психологического развития. В первую очередь, это касается эмпирического материала, получаемого с помощью методик выявления мотивационного ядра выборов и определения степени ценностно-ориентационного единства, а также частично и техники «репертуарных решеток». Но это лишь внешняя, количественная сторона дела. В содержательном, качественном плане эти результаты могут быть проинтерпретированы не иначе, как прямо противоположные. Решающим в данном случае является социальный «знак» основной для этой группы деятельности в конечном счете и определяющей само направление группового развития. Как только мы принимаем в расчет этот важнейший критерий качественной оценки цифрового экспериментального материала, не остается ни малейших сомнений в принципиальном содержательно-смысловом различии на первый взгляд схожих показателей сплоченности корпоративной группировки и сообщества высокого уровня социально-психологического развития или демонстрируемой членами обоих таких сообществ преимущественной ориентации на «дело» при выборе партнеров по взаимодействию и общению. Ведь цели, задачи, и само

содержание этого «дела» в каждом из двух рассматриваемых случаев не просто нетождественны, а диаметрально противоположны.

Фигуры под номерами «3» и «4» представляют собой соответственно асоциальную и просоциальную ассоциации.[144] В обоих этих случаях мы имеем дело с общностями, межличностные отношения в которых в равной слабой степени опосредствованы какими бы то ни было деятельностными факторами. Что же касается целей и задач жизнедеятельности этих двух типов групп, то они качественно различны. Уже сами названия этих сообществ отражают «знак» направленности группового развития каждого из них. По сути дела, говоря и о просоциальной, и об асоциальной ассоциациях, мы имеем в виду группы, не завершившие процесс своего психологического становления и находящиеся на определенной стадии своего развития в направлении либо коллектива (просоциальная ассоциация), либо корпорации (асоциальная ассоциация). Таким образом, за исключением социального «знака» этого развития такие общности по своим собственно психологическим параметрам достаточно близки, а в цифровом выражении экспериментальные данные, получаемые при обследовании просоциальных и асоциальных ассоциаций, как правило, по целому ряду показателей вообще практически совпадают.

Весомым аргументом в пользу вывода о том, что данная конкретная группа может быть оценена как ассоциация, служат следующие фиксируемые в ходе экспериментального обследования социально-психологические особенности межличностных отношений:

социометрия – возможное отсутствие сколько-нибудь ярко выраженной «социометрической звезды», значительное преобладание в группе «среднестатусных» членов, невысокие показатели как взаимности выборов, так и межличностных отклонений (отвержений);

референтометрия – отсутствие ярко выраженного референтометрического лидера, низкий показатель взаимной референтности, наличие членов группы, которые в рамках сообщества не имеют референтных для себя лиц;

методика выявления мотивационного ядра выборов – преимущественная ориентация на эмоциональные факторы (в ущерб деятельностным) при выборе и оценке партнеров по взаимодействию и общению;

методический прием взаимооценки по степени властноговлияния в группе – непрерывность внутригруппового статусного ряда, отсутствие противостоящих статусных слоев

(страт), наличие лишь количественных, но не качественных различий ранговых показателей разностатусных членов сообщества;

методика определения степени ценностно-ориентационного единства – невысокая внутригрупповая сплоченность в отношении жизненно значимых для сообщества явлений, событий, лиц, в том числе, значительный разброс мнений по поводу перспектив, целей и задач групповой деятельности, несогласованность позиций в отношении средств и способов совместных действий;

техника «репертуарных решеток» – значительное число лиц, еще не решивших задач своей адаптации и индивидуализации в группе.

Итак, мы рассмотрели те комбинации экспериментальных данных, которые позволяют с достаточной долей уверенности диагностировать уровень социально-психологического развития обследованного сообщества, т. е. отнести его к одному из четырех основных типов групп, оценив либо как группу высокого уровня социально-психологического развития, либо как корпорацию, либо как асоциальную или просоциальную ассоциацию.

И все же столь трудоемкая работа по определению уровня социально-психологического развития конкретных групп, проводить которую периодически должен в силу своих профессиональных обязанностей психолог-практик, вряд ли была бы в достаточной мере оправдана, если бы ее самоцелью была лишь констатация самого факта дифференциации. Тем более, не будем забывать, что роль экспериментатора в данном случае, когда им является социальный психолог-практик, выполняет человек, для которого это, если так можно выразиться, «работа по совместительству». Понятно, что основные усилия любого профессионала, имеющего дело с проблематикой группообразования и личностного развития, должны быть акцентированы на решение коррекционных задач. В этой логике, а ее справедливость вряд ли может быть подвергнута хоть сколько-нибудь аргументированному сомнению, ценность констатационно-диагностического материала обусловлена не столько его самостоятельным, чисто исследовательским интересом, сколько тем, что лишь с опорой на него может быть грамотно выстроена достаточно объективно обоснованная развивающе-коррекционная программа. При этом совершенно очевидно, что конкретное содержательное наполнение такой программы определяется столь же конкретными особенностями сложившейся в каждом отдельном случае ситуации. И в этом смысле попросту невозможным оказывается создание каких-то

универсальных схем психологического воздействия как на группу в целом, так и на отдельных ее членов. В то же время в реальной психологической практике и в специальных исследованиях апробированы определенные принципы, однозначно дающие требуемый эффект в ряде более или менее типичных ситуаций.

Так, например, более чем очевидно, что содержание собственно коррекционных задач, которые призван решать психолог-практик в рамках своей профессиональной деятельности, имеет ярко выраженную специфику в зависимости от того, с группой какого типа он взаимодействует. По-видимому, не требует специальных доказательств тот факт, что комплекс мер и приемов психологического воздействия, который позволяет добиться необходимого эффекта в группе высокого уровня социально-психологического развития, будучи в неизменной форме реализован в работе, например, с корпоративной группировкой, может привести к самым нежелательным последствиям и плачевным результатам.

Понятно, что в подлинных коллективах, да и в достаточно «продвинутых» просоциальных ассоциациях психолого-коррекционные проблемы существенно «смягчены» за счет позитивной направленности общегруппового развития и в отношении общности в целом носят, скорее, поддерживающе-стабилизирующий, чем собственно коррекционный характер. В этом случае психолог освобожден от необходимости принципиальной перестройки сложившейся в таких группах системы отношений межличностной значимости отношений и изменения внутригруппового эмоционального настроя, а должен сконцентрировать свои усилия в основном на организации собственного взаимодействия с группой, на налаживании такого рода отношений с ее членами, которые бы не шли вразрез с органичной для самой группы ориентацией на сотрудничество. Говоря о приоритете поддерживающе-стабилизирующей функции психолога в работе с группами высокого уровня социально-психологического развития, мы, конечно же, ни в коей мере не имеем в виду, что он должен полностью отказаться от содержательно-коррекционного воздействия на такие общности. В данном случае речь идет лишь о том, что коррекционная деятельность в просоциальных сообществах несет по преимуществу не общегрупповую, а индивидуальную направленность, хотя подобное влияние опосредственным образом, несомненно, сказывается и на группе в целом.

Что же касается асоциальных ассоциаций, а тем более корпоративных группировок, то в работе с ними именно коррекционная деятельность, и притом проводимая в достаточно

жесткой форме, может и должна рассматриваться как первостепенная психологическая задача. Подобная акцентировка усилий диктуется необходимостью не только принципиально переориентировать такие сообщества в социальном плане, но и кардинально изменить саму психологическую сущность господствующих в них межличностных отношений. Понятно, что успех в столь сложном деле может быть достигнут не путем какого-то одномоментного мероприятия, как бы психологически выверенно оно ни было отрежиссировано, а путем последовательной и планомерной реализации на практике многоаспектного комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных психологических воздействий. Не менее очевидно и то, что содержательным стержнем такой коррекционной программы является индивидуально ориентированное психологическое воздействие на каждого члена группы.[145] Но было бы неверным упускать из вида и коррекционные меры «общегруппового» характера. Несомненно, «местные» условия в решающей степени влияют на конкретную тактику воздействия и на выбор того или иного «набора» процедурных методов ее осуществления.

В то же время можно выделить ряд принципов построения «общегрупповой» коррекционной работы, без соблюдения которых на успех рассчитывать не приходится, какими бы ни были конкретные методы воздействия. В сущности, речь идет о ключевых требованиях к организации жизнедеятельности группы.

В связи с тем, что корпоративная группировка характеризуется наличием ярко выраженных антисоциальных целей, особой узкогрупповой «моралью» и жесткой внутригрупповой дисциплиной, а асоциальная ассоциация в конечном счете отражает определенный этап ее становления, психолог-практик поставлен в ситуацию необходимости разорвать сложившиеся межличностные связи и тем самым, по существу, разрушить уже сформировавшуюся общность. Если относительно явно криминальных по своей направленности группировок такая позиция, по сути дела, однозначно подразумевает фактическое прекращение существования подобного сообщества, то применительно к группам, антисоциальная направленность которых не столь явно выражена, особенно когда дело касается не корпоративных группировок, а асоциальных ассоциаций, роспуск групп – далеко не единственно возможный путь коррекционного воздействия (хотя в определенных ситуациях эта крайняя мера и необходима). В данном случае необходимо иметь в виду лишь тот неоспоримый факт, что «наработанный» в подобной группе опыт функционального, а в своем большинстве и эмоционального

взаимодействия не может служить той основой, на которой должно строиться и социальное, и собственно психологическое перерождение общности. В то же время «разрушительная» для асоциальной группировки активность психолога, конечно же, не является самоцелью. Одновременно с усилиями, нарушающими антисоциальные по своей сути внутригрупповые «связки», должно целенаправленно и последовательно осуществляться формирование новой, просоциальной системы отношений межличностной значимости. Решение подобной многосложной задачи может быть лишь результатом принципиальной перестройки внутригрупповой структуры.

Напомним, что одной из важнейших отличительных черт корпоративных группировок является господство в них монодеятельности, при этом антисоциальной по своему характеру. Такая «одноканальная» активность совершенно закономерно приводит к внутригрупповому моноструктурированию. Наличие столь сверхстабильной внутригрупповой «табели о рангах» порождает явное и при этом устойчивое неравенство членов корпорации, приводит к созданию ярко выраженной «элитарной» прослойки, главная задача которой – удержать и укрепить свою власть в общности. Понятно, что решить эту задачу высокостатусному меньшинству значительно легче при условии неизменности властной структуры в любых ситуациях внутригрупповой жизни. Очевидно, что последствия подобного моноструктурирования в особенно острой форме проявляются в условиях закрытых учреждений. Связано это в первую очередь с тем, что низкостатусный воспитанник, оказавшись на последних ролях во всех сферах жизнедеятельности, лишен возможности покинуть это сообщество или хотя бы найти еще и другую группу членства и попытаться в ее рамках компенсировать свою, если так можно выразиться, «статусную неудачу». Что же касается высокостатусных воспитанников, то они, как бы привыкнув к своей избранности и исключительности, нередко теряют способность в дальнейшем успешно интегрироваться в относительно «открытые» сообщества, так как упорно продолжают и в их рамках реализовать ту тактику подавления окружающих, которая была эффективной в закрытом сообществе.

Итак, предельно ясно, что связка «монодеятельность – моноструктура» является стержнем существования корпоративной группировки и что без разрушения этого стабилизирующего антисоциальную общность фактора крайне осложнена ее кардинальная переориентация. Сама постановка проблемы именно в таком ключе предопределяет и однозначный выбор

основного средства ее решения – наряду и параллельно с разрушением условий для концентрации усилий группы на выполнение антисоциальной монодеятельности психологом должна быть специально организована многоплановая просоциальная полидеятельность.

Явная очевидность такого вывода, казалось бы, гарантирует неукоснительное следование этому подходу и в реальной психолого-управленческой практике. Но, к сожалению, в действительности ситуация нередко складывается принципиально по-иному. Рассмотрим это на примере реальной психолого-педагогической управленческой деятельности, в рамках которой ролевая непаритетность отношений межличностной значимости, как правило, выражен особенно ярко. Стремясь во что бы то ни стало и при этом как можно быстрее добиться переориентации уже сложившейся группировки с отрицательной направленностью, педагоги-психологи порой делают ставку на какую-то вполне просоциальную, но именно монодеятельность, пытаясь, что называется, «выбить клин клином». Но в этом случае, даже если и удастся добиться смены деятельностной ориентации такой общности, она все равно оказывается в «тисках» моноструктуры, так как жесткая «привязка» к одному-единственному, пусть и просоциальному, каналу активности не создает условий для формирования различных внутригрупповых ранговых структур, позволяющих практически каждому, успешно индивидуализировавшись в какой-то одной из равноправных сфер групповой деятельности, занять благоприятную межличностную позицию. Другими словами, непоколебимой остается все та же во многом определяющая характер группы связка «монодеятельность – моноструктура».

Опасность здесь заключается еще и в том, что внешне нередко факт смены основной групповой деятельности создает иллюзию принципиального психологического перерождения группы, ее позитивной переориентации. Так, например, довольно часто, вовлекая трудных подростков в занятия спортом (в последнее время особенно распространенным направлением в этом плане является создание атлетических клубов и клубов боевых единоборств) и расценивая уже сам факт такой увлеченности в качестве неоспоримого доказательства позитивной направленности как группового, так и личностного развития своих воспитанников, многие педагоги-психологи не учитывают возможности лишь внешнего, показного изменения сущности недавней противоправной группировки подростков. Но даже и в том случае, если характеризующий ее ранее моноструктурный статусный «расклад» нарушен или, более того,

реально произошло перераспределение властных полномочий между членами группы, сам тип ее структурирования, скорее всего, не претерпел изменений. Попросту на базе новой определяющей всю жизнедеятельность общности монодеятельности образовалась новая устойчивая моноструктура, выдвинулись новые высокостатусные, сформировалась новая сверхстабильная «табель о рангах». Понятно, что в данных условиях, несмотря на в целом просоциальную направленность монодеятельности, антигуманная сущность межличностных отношений в группе осталась неизменной. Кардинальная же перестройка корпоративной группировки достижима лишь с опорой на многоплановую совместную деятельность, позволяющую разрушить устойчивое внутригрупповое неравенство и предоставляющую шанс практически каждому реализовать себя в рамках какой-то из равнозначных сфер жизнедеятельности сообщества. Кроме того, лишь при условии полидеятельностной ориентации группы возможна реализация еще одного психологического принципа организации внутригрупповой жизни – принципа всеобщего участия, сменяемости и взаимоподчинения членов группы в системе ее самоуправления.

В то же время любая коррекционная работа психолога в реально функционирующем сообществе предполагает необходимость баланса двух векторов направленности профессиональных усилий – коррекции процесса группообразования и индивидуальной работы по обеспечению эффективности личностного развития каждого из членов вверенного его попечению и сопровождению сообщества.

Итак, второй информационный блок – эмпирические данные о социально-психологической позиции индивида в системе межличностных отношений в обследованной общности.

Прежде всего, следует сразу оговорить тот факт, что индивидуальная позиция каждого человека во внутригрупповой структуре, его место в системе межличностных отношений, другими словами, его реальный личностный статус всегда неповторим, по-своему уникален, а поэтому и выбор конкретных приемов и методов личностно-ориентированного коррекционного воздействия не должен быть подчинен какой-то «окостенелой» схеме. В то же время было бы, конечно, ошибочно считать, что в связи с этим не могут быть выделены определенные общие принципы построения личностно-ориентированных коррекционных программ, рассчитанных на работу с разностатусными членами группы. При этом, как показывает реальная психологическая практика, особое внимание, как

правило, привлекают представители двух полярных статусных категорий – лидеры и низкостатусные. Подобный акцент внимания не случаен, и дело здесь не в каких-то личных симпатиях к тому или иному конкретному индивиду. В основе такого повышенного интереса лежат нередко попросту бросающиеся в глаза неблагополучие одних и столь же явная межличностная успешность других, их способность самым решающим образом влиять на жизнь группы. Понятно, что в этих обстоятельствах концентрация внимания именно на представителях этих двух внутригрупповых статусных категорий если не оправданна, то вполне объяснима.

Какие же эмпирические данные позволяют экспериментатору с достаточной долей уверенности отнести какого-то конкретного члена группы к одной из двух полярных статусный категорий и в своей дальнейшей собственно коррекционной работе однозначно рассматривать его либо как лидера общности, либо как ее аутсайдера? Попробуем ответить на этот вопрос, подразумевая при этом, что располагаем тем экспериментальным материалом, который может быть получен с помощью уже описанного комплекса социально-психологических методик. Но прежде чем приступить к непосредственному описанию комбинаций эмпирических данных, позволяющих провести требуемую дифференцирующую работу, отметим, что в группах разного уровня развития психологическая сущность и лидерства, и низкостатусности так же различна: и набор эмпирических характеристик лидера корпоративной группировки не совпадает с социально-психологическим портретом лидера группы высокого уровня социально-психологического развития, и экспериментальные доказательства низкостатусной позиции члена просоциальной общности выглядят иначе, чем те эмпирические данные, которые характеризуют неблагоприятное положение индивида в асоциальном сообществе.

Весомым аргументом в пользу вывода о высоком личном статусе конкретного члена сообщества может служить следующее сочетание эмпирических данных, полученных в ходе социально-психологического обследования группы его членства:

а) лидер группы высокого уровня социально-психологического развития:

– *социометрия*: «социометрическая звезда», т. е. член группы, получивший наибольшее число межличностных выборов: практически полное отсутствие межличностных отклонений (отвержений); использование им самим максимального числа разрешенных экспериментатором выборов; высокий показатель взаимности выборов;

– *референтометрия*: самый высокий в группе показатель референтометрических выборов;

– *методика выявления мотивационного ядра выборов*: преимущественная ориентация на «дело» при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

– *методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе*: устойчиво первое место во внутригрупповой структуре власти;

– *методика определения степени ценностно-ориентационного единства*: либо наиболее последовательная среди членов общности приверженность внутригрупповым нормам и ценностям, либо некоторая несогласованность с позицией большинства членов группы, при этом не противоречащая общей линии ее развития (реализация «идиосинкразического кредита»);

– *техника «репертуарных решеток»:* преимущественная ориентация при оценке другого на личностные характеристики вне зависимости от его властно-статусной позиции; интегрированность в сообществе;

б) лидер корпоративной группировки:

– *социометрия:* не обязательно самый высокий в группе социометрический статус; возможны межличностные отклонения (отвержения), особенно – со стороны низкостатусных членов группы; не обязательно полное использование им самим максимально разрешенного экспериментатором числа выборов; высокий показатель взаимности выборов;

– *референтометрия:* самый высокий в группе показатель референтометрических выборов; возможно отсутствие в группе референтных для него самого лиц;

– *методика выявления мотивационного ядра выборов*: жестко однозначная ориентация на «дело» при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

– *методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе:* устойчиво первое место во внутригрупповой структуре власти; качественное отличие по ранговому показателю от «второго» по влиятельности члена сообщества;

– *методика определения степени ценностно-ориентационного единства*: наиболее последовательная среди членов общности приверженность внутригрупповым ценностям и нормам;

– *техника «репертуарных решеток»:* преимущественная ориентация при оценке другого на реальный статус; неспособность к «личностному различению» низкостатусных; интегрированность среди высокостатусных членов сообщества;

Весомым аргументом в пользу вывода о низком личном статусе конкретного члена сообщества может служить следующее

сочетание эмпирических данных, полученных в ходе социально-психологического обследования группы его членства:

а) низкостатусный член группы высокого уровня социально-психологического развития:

– *социометрия:* наименьшее число межличностных выборов в обследованной группе; наличие межличностных отклонений (отвержений); низкий показатель взаимности выборов;

– *референтометрия*: число референтометрических выборов явно ниже среднего по группе; низкий показатель их взаимности;

– *методика выявления мотивационного ядра выборов*: преимущественная ориентация на эмоциональную сторону взаимоотношений при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

– *методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе*: одно из самых последних мест во внутригрупповой структуре власти;

– *методика определения степени ценностно-ориентационного единства*: неполное совпадение его индивидуальной и общегрупповой позиций по жизненно важным для сообщества вопросам;

– *техника «репертуарных решеток»*: как правило, преимущественная ориентация при оценке другого на личностные характеристики вне зависимости от его властно-статусной позиции, но возможен и нехарактерный для остальных членов сообщества выбор именно властно-статусных ориентиров при оценке другого; нахождение на адаптационной или индивидуализационной стадии вхождения в группу;

б) *низкостатусный член корпоративной группировки*:

– *социометрия:* невысокий показатель межличностных выборов, при этом имеющиеся выборы исключительно со стороны низкостатусных членов сообщества; аналогичные данные и по такому показателю, как взаимность выборов; значительное число межличностных отклонений (отвержений), особенно со стороны высокостатусных членов группы;

– *референтометрия:* отсутствие референтометрических выборов: «нулевой показатель» их взаимности;

– *методика выявления мотивационного ядра выборов*: преимущественная ориентация на эмоциональную сторону взаимоотношений при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

– *методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе*: одно из самых последних мест во внутригрупповой структуре власти; качественные различия в ранговых показателях не только с высокостатусными, но и со

среднестатусными воспитанниками;

– *методика определения степени ценностно-ориентационного единства*: несогласованность индивидуальной и общегрупповой позиций по жизненно важным для сообщества вопросам;

– *техника «репертуарных решеток»*: преимущественная ориентация при оценке другого на его властно-статусную позицию; способность к «личностному различению» всех членов группы; нахождение на адаптационной или интеграционной (в развитых корпорациях) стадиях вхождения в группу.

Итак, диагностические возможности описанного комплекса социально-психологических методик и методических приемов позволяют достаточно четко и обоснованно определить не только уровень социально-психологического развития группы, но и статусную позицию практически каждого члена обследованного сообщества. Это особенно важно в связи с тем, что никакая личностно-ориентированная программа коррекционного воздействия не может быть разработана без тщательного учета содержательно развернутой информации о группе в целом и о статусном положении ее отдельных членов. Конечно, в каждом случае при выборе, а тем более при реальном проведении в жизнь конкретной тактики должно быть принято во внимание столь значительное число факторов, оказывающих самое существенное влияние на развитие ситуации, что было бы по меньшей мере наивным пытаться «расписать» все возможные личностно-ориентированные модели психолого-коррекционной работы. В то же время, безусловно, целесообразно хотя бы в самом обобщенном виде обрисовать психолого-педагогическую сущность коррекционных подходов к решению наиболее типичных и часто возникающих проблем, требующих собственно психологического вмешательства.

Кратко охарактеризуем некоторые исходные позиции любого психолога-практика при планировании им своей коррекционной работы с лидером и низкостатусным членом группы высокого уровня социально-психологического развития, а также с лидером и аутсайдером корпоративной группировки.

Что касается лидера группы высокого уровня социально-психологического развития, как, впрочем, и любого другого высокостатусного члена подобного сообщества, то здесь воспитатель, как правило, не сталкивается с острой необходимостью постоянного собственно коррекционного вмешательства. Правда, такая относительно спокойная ситуация складывается и остается устойчиво благополучной лишь в случае последовательно осуществляемой психологически выверенной программы воздействия на группу в целом. По сути дела, лишь в

условиях реальной групповой просоциальной полидеятельности существует определенная гарантия того, что высокостатусные члены группы не уверуют в свою исключительность и незаменимость, их в целом высокая самооценка не превратится в неадекватно завышенное самомнение, а личностное развитие не будет тормозиться самодовольством и чувством избыточной самодостаточности. В подобных обстоятельствах психолог может позволить себе недопустимую в других случаях «роскошь» без опаски опереться на неформальную структуру группы, использовать личностный авторитет неофициального лидера и других высокостатусных членов группы для стимулирования просоциальной активности их партнеров по взаимодействию. Более того, в такой межличностной ситуации оказывается вполне оправданным использование такого действенного способа влияния, каким является прием косвенного воздействия.

Еще раз приведем в качестве примера ситуацию в условиях образовательных учреждений, где ролевая позиция педагога позволяет наиболее ярко продемонстрировать специфику рассматриваемой ситуации.

Сама специфика профессиональной деятельности педагога-психолога, его постоянный и тесный контакт со своими подопечными предполагает необходимость довольно частого использования прямого воздействия на них, т. е. непосредственного обращения к объекту влияния с целью предъявления ему каких-либо требований и предложений. В то же время в целом ряде случаев подобная тактика может оказаться недостаточно гибкой и слишком прямолинейной. Порой неоправданно настойчивое применение педагогом прямого воздействия вызывает равное по силе противодействие воспитанника, создаст конфликтную ситуацию, серьезно осложняет их взаимоотношения. Здесь более эффективным оказывается прием косвенного воздействия, суть которого заключается в следующем. Педагог направляет свои усилия не непосредственно на того, на кого и стремится в конечном счете оказать влияние, а на его окружение, преследуя цель – изменив обстоятельства жизнедеятельности интересующего его лица, изменить в нужном направлении и его самого. Особенно эффективной такая тактика оказывается в отношении подростков, нередко активно сопротивляющихся любому контролю со стороны взрослых. В этой ситуации роль высокостатусного члена высокоразвитой группы трудно переоценить. Напомним, что именно неофициальный лидер группы высокого уровня социально-психологического развития и другие высокостатусные ее члены, как правило, обладают личностной референтностью в

глазах остальной части сообщества. И поэтому в случае, когда педагог-психолог по каким-либо причинам лишен возможности добиться желаемого результата путем прямого воздействия на того или иного члена группы, он может использовать прием воздействия через референтное лицо. Если с помощью специально организованного воздействия педагогу удается превратить такого высокостатусного (и при этом референтного для остальных членов группы) воспитанника в своего союзника, то и основная задача может быть легко решена. Это референтное лицо станет тем «каналом», по которому будет нетрудно осуществлять косвенное воздействие как на группу в целом, так и на отдельных ее членов, а в результате добиться необходимого влияния.

Итак, в условиях четко поставленной и психологически корректной по содержанию работы педагога-психолога с группой высокого уровня социально-психологического развития ее неофициальный лидер и другие высокостатусные члены лишь с явной «натяжкой» могут рассматриваться в качестве непосредственных объектов собственно коррекционных усилий. Более того, есть все основания акцентировать внимание, скорее, на их своеобразной «посреднической» функции в рамках взаимодействия психолога-практика и основной части группы.

Что же касается низкостатусных членов подобного сообщества, то в данном случае психолог сталкивается с необходимостью собственно коррекционного вмешательства с целью качественным образом изменить социальную ситуацию развития таких членов группы.[146] Назовем лишь некоторые из возможных приемов, позволяющих повысить их личный статус в условиях высокоразвитой группы, создать им более благоприятные условия личностного развития, помочь успешно преодолеть обязательные стадии вхождения в сообщество и успешно интегрироваться в нем.

Как показывает реальная практика, успешное решение этой задачи в определенной степени зависит от того, удастся ли психологу отыскать в деятельностной структуре группы ту сферу активности, в рамках которой данный конкретный член сообщества сможет наиболее полно раскрыть свою индивидуальность, утвердиться в личностном плане, добиться заметных для своих партнеров по взаимодействию и общению результатов. Понятно, что нахождение такой «деятельностной ниши» напрямую зависит от широты группового деятельностного спектра, другими словами – от того, насколько многопланова и многоспектна деятельность данного сообщества. Если же по тем или иным причинам низкостатусный член группы не может добиться необходимого успеха ни в одной из традиционных для

этой группы сфер ее жизнедеятельности, необходимо, пусть даже искусственно, расширить групповой деятельностный спектр за счет такого вида активности, в котором бы данный конкретный член группы мог, что называется, «стать первым». Более того, в описываемой ситуации психолог призван по мере своих возможностей стремиться поднять в глазах группы значимость именно этого вида активности, тем самым косвенно укрепляя личный статус недавнего низкостатусного. Кроме того, немаловажным фактором, существенно влияющим на статусный рост индивида в группе его членства, является его успешная партнерская активность. В связи с этим, коль скоро речь идет о низкостатусном члене сообщества, нельзя пускать этот процесс на «самотек». Крайне важно не допустить в данном случае стихийного и, главное, бесконтрольного формирования партнерских связей аутсайдера. Более того, целенаправленная организация его взаимодействия с окружением должна стать объектом особо пристального внимания. При этом один из наиболее действенных способов расширения и углубления личностнообразующих контактов членов высокоразвитого сообщества является формирование разностатусных партнерских пар и подгрупп, такая организация совместной групповой деятельности, при которой оказывается неизбежным самое тесное и взаимозависимое взаимодействие высокостатусных и низкостатусных членов общности. Более того, как показывает сама практика, особенно благотворно влияют на повышение личного статуса индивида, находящегося в неблагоприятной межличностной позиции в группе высокого уровня развития, такие ситуации его взаимодействия с высокостатусными партнерами, в рамках которых обязательным условием достижений последних является его успех. Понятно, что в подобных обстоятельствах психологу надлежит особенно тщательно следить за развитием событий, так как неудача низкостатусного, если она при этом явится непосредственной причиной неуспеха его высокостатусных партнеров, может не только помешать ему улучшить свою внутригрупповую позицию, но и окончательно и бесповоротно разрушить даже и те немногие слабые межличностные связи, которые все же держали его, что называется, «на плаву».

Личностноориентированная коррекционная деятельность в условиях корпоративной группировки по понятным причинам как в собственно содержательном, так и в чисто тактическом планах заметно отличается от работы психолога с разностатусными членами групп высокого уровня социально-психологического развития. Реальность этих различий объясняется принципиально

иной психологической сущностью феноменов лидерства и низкостатусности в антисоциальных группах по сравнению с просоциальными сообществами.

Так, планируя свою коррекционную деятельность в отношении корпоративной группировки, психолог, опираясь на характеризующие ее экспериментально полученные данные и результаты своих собственных наблюдений. должен определить, возможна ли вообще переориентация этого сообщества без изначального изменения его композиционной структуры. Другими словами, прежде чем реально приступить к активному воздействию, необходимо решить, имеет ли смысл «изъятие» из группы ее неофициального лидера с отрицательной направленностью. От того, верно ли будет в конкретной ситуации решен этот вопрос, во многом зависит не только успех «общегруппового» коррекционного воздействия, но и тех психолого-организационных мероприятий, непосредственным объектом которых является конкретный высокостатусный член корпорации – ее лидер.

Здесь следует в первую очередь иметь в виду следующие обстоятельства. Активно функционирующее антисоциальное сообщество отличается тем, что «связь» с более широким социумом в конечном счете в силу постоянного противопоставления себя обществу, ведет к дальнейшей автономии. Кроме того, каналы этой «связи» жестко контролируются лидером. Как правило, это – ярко выраженный единоличный лидер, что ни в коей мере не исключает иерархию статусов остальных членов группы.

На практике мы чаще всего сталкиваемся с двумя основными типами ситуаций. Предположим, что лидеру удалось минимизировать внутригрупповые связи между членами группы: только он один обладает исчерпывающей информацией о результатах ее активности, лишь через него одного осуществляются ее «деловые» контакты с социальным окружением. Понятно, что в этих условиях «исчезновение» лидера может стать причиной распада группы, во всяком случае, ее реального организационного ослабления. Если же ситуация складывается так, что кто-либо из членов группы или даже личность извне имеет возможность захватить контроль над жизненно важными сферами групповой деятельности, то изоляция лидера от группы практически ничего не дает.

В то же время, в случае, когда принимается решение сохранить группу в неизменном составе, психолог должен предпринять все возможные меры для того, чтобы лишить неофициального лидера привычной для него поддержки

«приближенных», целенаправленно разрушить уже наработанные на предшествующих этапах групповой жизни партнерские связи между высокостатусными членами сообщества, так как наличие неофициального лидера, обладающего реальными властными полномочиями в условиях корпорации, является одним из самых мощных стабилизирующих ее антисоциальную направленность факторов.

В этой связи особенно важно не допустить в ходе работы с корпоративной группировкой слияния статусов официального и неофициального лидеров. В противном случае неформальный лидер, получив высокий официальный статус, неизбежно будет использовать дополнительное, связанное с ним влияние в первую очередь для сохранения и укрепления жестко фиксированной внутригрупповой статусной моноструктуры, само наличие которой уже является серьезным препятствием на пути решения задач как по переориентации группы в целом, так и по коррекции личностной направленности отдельных ее членов.

Что касается коррекционной работы с низкостатусными членами антисоциальных группировок, то здесь также необходимо в каждом конкретном случае решать вопрос о том, следует ли начинать работать с данным индивидом, предварительно не «изъяв» его из этого сообщества. В некоторых случаях, когда межличностный «пресс» уже надломил его индивидуальность, когда надежда на какое-то личностное распрямление в рамках сложившихся межиндивидуальных связей потеряна безвозвратно, когда требуется незамедлительное и при этом не только поддерживающее, но и восстанавливающее, возрождающее личность психотерапевтическое вмешательство, изоляция, «изъятие» из группы становится попросту необходимым организационно-психологическим воздействием.

В любом случае, даже психолог-практик считает возможным проводить личностно-ориентированную коррекционную работу с низкостатусным членом корпоративной группировки, оставив его в составе сообщества можно рассчитывать на эффективность позитивного воздействия на него лишь на фоне успешной общегрупповой деятельности психолога. Другими словами, хоть сколько-нибудь заметное улучшение межличностной позиции низкостатусного в данных обстоятельствах достижимо только на определенном этапе разрушения характерной для корпорации статусной моноструктуры. Если же эта ключевая задача общегрупповой коррекционной работы решена, то можно использовать в отношении низкостатусного ту же, что и в просоциальном сообществе, программу психологического воздействия.

Итак, в рамках настоящего раздела, предварительно описав комплекс социально-психологических методик, позволяющих получить достаточно выверенную информацию и об уровне развития конкретной группы, и о статусных характеристиках ее отдельных членов, мы попытались наметить некоторые, пусть самые общие, принципы построения практической психолого-коррекционной работы. По сути дела, речь здесь идет не столько о каких-то конкретных приемах психологического воздействия, сколько об общей канве подобной работы и ее генеральных направлениях. При этом в данном случае основной акцент был сделан не на собственно психологической стороне вопроса, а, скорее, на организационно-психологическом аспекте его решения.

Рекомендуемая литература

1. *Волков И. П.* Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. Л., 1970.
2. *Донцов А. И.* Проблемы групповой сплоченности. М., 1979.
3. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. М., 2001.
4. Личность в психологическом эксперименте. Л., 1973.
5. *Морено Дж.* Социометрия. М., 1958.
6. *Паниотто В. И.* Структура межличностных отношений. Методика и математические методы исследования. Киев, 1975.
7. Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. М., 1990.
8. Психологическая теория коллектива. М., 1979.
9. Психология развивающейся личности. М., 1987.
10. Пути совершенствования практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в высшей школе. М., 1979.
11. Социальная психология. Учебное пособие для пед. вузов. М… 1987.
12. Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. Кострома, 1976.
13. Социально-психологический климат коллектива. Спецпрактикум по социальной психологии. М., 1981.
14. *Франселла Ф., Банистер Д.* Новый метод исследования личности. М., 1987.

Заключение

В рамках данного учебного пособия была предпринята попытка в рамках единого целостного курса представить картину разработки одной из самых ключевых проблем социальной психологии – проблемы отношений межличностной значимости в рамках реально функционирующих групп. При этом, помимо различных теоретических, по сути своей концептуализированных подходов к рассмотрению этой тематики в материалах книги нашли отражение многочисленные экспериментальные данные и практический иллюстративный материал, раскрывающие специфику проявлений межличностной значимости в группах разного типа и в условиях различной как по своей направленности, так и по содержанию деятельности. Будучи сориентирован, прежде всего, на студентов и практических психологов, текст данного учебного пособия насыщен реальной конкретикой контактного взаимодействия в рамках реальных современных сообществ. При этом основной акцент при подборе эмпирического материала был сделан на те исследования, которые могли бы наиболее ярко продемонстрировать психологическую насыщенность отношений межличностной значимости, показать отчетливую, а порой и жесткую, их непаритетность и нередко несимметричность. Именно поэтому, раскрывая перед читателем общие социально-психологические закономерности, характеризующие специфику феномена значимости одного человека для другого или других в сообществах, по сути дела, любого типа, в качестве экспериментальных практических примеров (прежде всего, во второй и третьих главах) мы использовали экспериментальные данные и практические иллюстрации, почерпнутые из современной образовательной сферы. Объясняется это, прежде всего, тем, что в рамках образовательного пространства ситуации контактного взаимодействия, пожалуй, чаще, чем в какой-либо другой сфере общественной жизни демонстрируют достаточно острое статусно-ролевое противостояние субъектов совместной деятельности. В завершающей учебное пособие главе представлен и развернуто описан практикоориентированный комплект диагностико-исследовательского инструментария для определения характера отношений межличностной значимости в группе и детально прописан алгоритм интерпретации эмпирики и способ психолого-коррекционной деятельности практического психолога.

Понятно, что данное учебное пособие не ставило перед собой

целью исчерпывающе и детально осветить весь круг вопросов, которые в той или иной степени связаны с проблематикой отношений межличностной значимости. В то же время составляющие его материалы в качестве, конечно, базовых вполне достаточны для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии, для понимания психологической природы и особенностей значимого взаимодействия в реально функционирующем контактном сообществе.

notes

Примечания

1

Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М. 2005. С. 116

Следует специально отметить, что подобное верхнее ограничение, например, в реальной современной педагогической практике не носит абсолютно жесткий характер. Как показывают специальные исследования (Я. В. Гольдштейн, Л. А. Карпенко, Г. А. Китайгородская, И. В. Нелисова, Х. Й. Лийметс, В. И. Первин и др.), реальными контактными группами оказываются и ученические сообщества количественно превышающие даже 25 человек, если в дидактико-психологическом плане задействована модель продуктивной ролевой игры (например, обучение иностранному языку в форме долговременного «погружения»).

3

Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективом. М., 1974.

4

Социальная психология. Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 118.

5

Социология в СССР: в двух томах / Ред-сост. Г. В. Осипова. М., 1966. С. 487.

См.: *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 2002.

7

Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972. С. 267–288.

Luhmann N. Functionen und folgen formaler organisation. Berlin, 1964. P. 31–32.

Гибш Г, Форверг М. Указ. соч. С. 275.

Морозов А. С. Методика исследования статусной дифференциации в группе//Вопросы психологии коллектива школьников и студентов: Научные труды. Т.215 / Курский гос. пед. ин-т. Курск, 1981; *Он же*. Три подхода к исследованию социального влияния//Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975 и др.

Здесь принципиально важен тот факт, что А. С. Морозов совершенно правомерно рассматривает подобное явление как совпадение двух структур, являющихся структурами рангов, а не просто совпадение позиций «лидера» и «руководителя».

Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972. С. 274.

Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002. С. 187 и др.

Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002. С. 186.

Морозов А. С. Анализ иерархического строения групповой активности // Психологическая теория коллектива. М., 1979.

Петровский А. В., Туревский М. А. Размер группы как социально-психологическая проблема//Вопросы психологии.1979. № 2. С. 40.

17

Медведев П. Г. Полиструктура малой группы как фактор стабилизации межличностных отношений //Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. М., 1990. С. 68.

18

Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 130.

19

Там же. С. 142.

Психологическая теория коллектива/Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982; *Кондратьев М. Ю.* Слагаемые авторитета. М., 1988 и др.

21

Группой высокого социально-психологического уровня развития называется сообщество, взаимоотношения членов которого определяются, в первую очередь, содержанием и целями просоциальной и в то же время личностно значимой для каждого совместной деятельности.

Кричевский Р. Л. Современные тенденции в исследовании лидерства в американской социальной психологии//Вопросы психологии. 1977. № 6. С. 119.

В различных вариантах подобная позиция представлена в концептуальных построениях целого ряда как зарубежных, так и отечественных исследователей лидерства и руководства.

Ольшанский В. Б. Межличностные отношения//Социальная психология/Под ред. Г. Г. Предвечного, Ю. А. Шерковина. М., 1975. С.233.

25

Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 145.

Там же. С. 142.

Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 180.

28

Там же.

Краткий психологический словарь/Под ред. А. В. Петровского. М., 1985. С. 301.

Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 103.

Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М.,1979;Психология развивающейся личности/Под ред. А. В. Петровского. М., 1987 и др.

Зозуль В. А. Психологические особенности авторитета подчиненного в управленческой деятельности органов внутренних дел (на материале следственного подразделения): Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1979.

Конечно же, нельзя сказать, что проблема формирования авторитета на этом этапе вообще не затрагивалась. Так, было отмечено мобилизующее значение авансирования доверием. И все же сейчас этого явно недостаточно при анализе процесса становления отношений авторитетности в группе.

Психологическая теория коллектива/Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. С. 119.

35

Там же.

Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат персонализации// Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского, М., 1987. С. 191–210.

Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат персонализации// Психология развивающейся личности. М., 1987; *Кондратьев М. Ю.* Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя// Вопросы психологии. 1987. № 2; *Кондратьев М. Ю., Поротова И. В.* Некоторые особенности восприятия учащимися мастеров производственного обучения // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988.

Воробьев А. В. Степень и направленность влияния учителя на нравственную сферу личности учащихся // Индивидуальность педагога и развитие личности школьника. Даугавпилс, 1988.

Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.; Воронеж, 1997.

Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. С. 176–191.

Левитов Н. Д. К психологии формировании авторитета учителя // Советская педагогика. 1986. № 1–2.

Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинского. Минск, 1980. С. 147.

Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979. С. 91.

Сорока-Росинский В. Н. Школа Достоевского. М., 1978. С. 36–37, 39.

Яворский М. Януш Корчак. Варшава, 1984. С. 48–49.

Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1977. С. 56–57.

Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? М., 1986. С. 19.

Данное исследование проведено совместно М. Ю. Кондратьевым и И. В. Поротовой в 1987 году.

Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М., 1989.

Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М., 1989. С. 25.

Дубов И. Г. Проблема «значимого другого»: терминологический аспект// Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988. С. 8.

Там же. С. 6–7.

Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002.

В этой связи следует отметить, что в настоящее время говорить о каком-то принципиальном собственно парадигмальном противостоянии в вопросе изучения отношений значимости, было бы явной натяжкой.

Шкопоров Н. Б. Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1980.

Хорошилова Е. А. Феномен субъективной значимости другого человека: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1984.

Князев В. Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1983.

Дубов И. Г. Проблема «значимого другого»: терминологический аспект // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988; *Дубов И. Г. и др.* Особенности восприятия значимых других старшеклассниками // Вопросы психологии. 1991. № 3.

Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М., 1989.

Леонтьев Д. А. Грани проблемы индивидуальности // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 3. Л.; М., 1985. С. 21–22.

Кроник А. А. и др. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М., 1989. С.71; *Уайлдер Т.* Теофил Норд// Иностранная литература. 1986. № 8. С. 111.

Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002. С. 164.

Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987 и др.

Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3; *Петровский В. А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985. № 4 и др.

Петровский А. В. Авторитет, эмоциональный статус и роль в структуре личности «значимого другого»// Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988; *Петровский А. В.* Трехфакторная модель значимого другого// Вопросы психологии. 1991. № 1.

Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого// Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7.

Подробнее на эту тему см., например: Хорошилова Е. А. Феномен субъективной значимости человека: Дисс. … канд. психол. наук. – М., 1984 и др.

Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. 1987. № 2; *Кондратьев М. Ю.* Слагаемые авторитета. М., 1988 и др.

Петровский А. В. Авторитет, эмоциональный статус и роль в структуре личности «значимого другого» // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988. С. 8–9.

Данный раздел учебного пособия подготовлен А. Н. Вераксой.

Выготский Л. С. Мышление и речь. Соч. Т.2. М., 1982.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Развитие игры в дошкольном возрасте. М., 1989.

Putallaz M. Maternal Behavior and Children's Sociometric Status // Child Development 1987. Vol. 58. № 2.

Walker L., Taylor J. Family interactions and the development of moral reasoning // Child development. 1991. Vol. 62.

Подробнее о различных уровнях морального развития смотри *Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л.* Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию// Психол. журн. 1992. Т. 13. № 3. С. 175–182.

Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. М., 1990.

Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.

Психолого-педагогические проблемы совершенствования воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Н. Н. Поддьякова и др. М., 1984.

Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.

Аржанова А. И. Психологические основы товарищества и дружбы детей дошкольного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1951.

Рзаева Е. И. Развитие игрового пространства в дошкольном возрасте: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1997.

Иванкова Р. А. Педагогические условия формирования положительных взаимоотношений у детей четвертого года жизни: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. М., 1971.

Стеркина Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1976.

Антонова Т. В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1983.

Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

86

В психологии под социальной фасилитацией традиционно понимается повышение скорости или продуктивности деятельности человека, когда он работает в присутствии другого человека (или группы людей), который выступает в качестве соперника или просто наблюдателя. В ряде случаев присутствие других, не вмешивающихся в действия индивида людей, ведет к ухудшению результатов его деятельности. Указанное явление получило название социальной ингибиции. Установлено, что возникновение феномена социальной фасилитации зависит от особенностей выполняемых человеком задач. Присутствие «другого» положительно влияет на количественные характеристики деятельности и отрицательно на качественные, соответственно повышая результативность относительно простых видов деятельности и затрудняя выполнение сложных действий и решение интеллектуальных задач.

Сомов М. А. Влияние успеваемости школьника на его положение в системе межличностных отношений: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1984.

Трофимова В. В. Отношения авторитетности в совместной учебной деятельности подростков: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1987.

Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Кондратьев М. Ю., Корсакова Е. И. К вопросу о самооценке учащихся старших классов разного типа// Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности. М., 1988.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990. С. 152.

Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 33.

Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005; *Пирожков В. Ф.* Законы преступного мира молодежи. Криминальная субкультура. М., 1992 и др.

Психологические рекомендации по воспитания детей в детских домах и школах-интернатах. М., 1986. С.12

Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 33.

Ермолаева-Томина Л. Б., Бенедиктова Г. Ф. Принципы индивидуализации обучения // Научно-методические основы и опыт организации психологической службы. Ташкент, 1988. Ч.1. С. 52.

Виноградова Е. В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1992 и др.

Отметим, что выделяющиеся на фоне множества межиндивидуальных контактов устойчивые дружеские диады и триады (в условиях интернатных учреждений подлинно дружеские группировки большей численности, как правило, не складываются) формируются в большинстве случаев именно из представителей одного статусного слоя.

Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л. И. Божович. М., 1960. С. 50.

Виноградова Е. В. Особенности межличностных отношений в детских дома и школах-интернатах: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1992.

101

Психологические рекомендации по воспитанию детей в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах. М., 1986. С. 28.

Для выявления этих экспериментальных данных была использована авторская методическая процедура «Лестница оценок» (подробнее см.: *Репина Н. В.* Младший школьник в системе межличностных отношений детского дома и школьного класса: Дисс. … канд. психол. наук. М., 1990).

103

Под руководством М. Ю. Кондратьева данная экспериментальная работа проведена Е. О. Кравчино (подробнее см.: *Кравчино Е. О.* Особенности авторитета педагога для разновозрастных и разностатусных воспитанников закрытых образовательных учреждений: Дисс. … канд. психол. наук. М., 2004).

Экземплярский В. М. Проблемы школ для одаренных. М.; Л., 1987. С.3.

105

Там же. С.96.

Снегирева Т. В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): Автореф. дисс. … канд. психол наук. М., 1978. С.20.

107

Кондратьев М. Ю. Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. М., 1994. С. 57.

Алифанов С. А. Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа (на материале интернатов для математически одаренных детей): Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1992.

109

Снегирева Т. В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): Автореф. дисс. … канд. психол наук. М., 1978. С.19.

Алифанов С. А. Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа (на материале интернатов для математически одаренных детей): Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1992. С.20.

Следует специально оговорить, что, приписывая классам спецшколы в рамках континуума «открытая группа – закрытая группа» промежуточную позицию по сравнению с классами обычной массовой школы и специализированного интерната, мы имеем в виду не столько внешнюю закрытость (хотя интенсивность занятий достаточно жестко регламентирует жизнь учащихся спецшколы и во многом, в частности, в связи с дефицитом свободного времени, ограничивает возможности их «досугового» общения с широким социальным окружением), сколько собственно психологическую, внутреннюю относительную закрытость таких групп, нередко порождаемую осознанием подростками элитарного характера подобных специализированных образовательных учреждений.

Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005; *Пирожков В. Ф.* Криминальная субкультура учащихся, подростков и юношей. Дисс. … д-ра психол. наук. М.,1992 и др.

Кондратьев М. Ю. Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. М., 1994.

Образно говоря, процесс постепенного формирования моноструктуры в группе напоминает процесс «схватывания» реки льдом. Как известно, сначала образуется «припай» – полоски льда и берегов (представим себе, что это и есть первая и третья страты), а уже потом центральная часть реки замерзает (по аналогии это соответствует стадии структурирования основной среднестатусной части группы). Таким образом, степень выраженности моноструктуры в группах воспитанников профессионально-специализированного интерната, условно говоря, соответствует стадии появления статусного «припая» у противоположных полюсов внутригрупповой иерархии власти.

115

Алифанов С. А. Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа (на материале интернатов для математически одаренных детей): Дисс. … канд. психол. наук. М., 1992. С. 104.

В подростковом сленге таким учащимся соответствует достаточно уничижительный термин – «ботан».

Анализ специфики взаимоотношений в системе «педагог – учащийся» в условиях профессионально-специализированного интернатного учреждения осуществлен несколько ниже в этом же разделе настоящего учебного пособия.

Осуществление подобного соотнесения оказывается особенно необходимым в связи с тем, что некоторые авторы оценивают группы воспитанников профессионально-специализированных интернатов как полиструктурированные сообщества, основываясь на факте отсутствия в большинстве случаев прямого совпадения властной, социометрической и референтометрической структур. В то же время следует исходить из того, что феномен моноструктурированности сообщества определяется не столько прямым совпадением сравниваемых ранговых рядов, сколько своеобразным характером их соподчиненности, выражающейся в том, что ранговая позиция конкретного члена группы в одной наиболее значимой структуре предопределяет, детерминирует его строго определенное положение во всех других сферах групповой активности.

Отметим, что, как правило, каждый высокостатусный член группы выделяет одного, реже двоих среднестатусных воспитанников, оценивая которых прибегает в основном к позитивным характеристикам. Именно эти подростки и в рамках реального внутригруппового общения получают действенную поддержку этого неофициального лидера, что нередко объясняется, например, фактом «землячества» высокостатусного и среднестатусного воспитанников.

Здесь речь идет в первую очередь о тех педагогах, которые имеют непосредственное отношение к профилю конкретного специализированного учреждения интернатного типа – преподаватели математики и физики в интернате для особо математически одаренных подростков, офицеры-воспитатели в нахимовских и суворовских военных училищах, тренеры в школе-интернате спортивного профиля и т. д.

121

Напомним, что условное обозначение в рамках трехфакторной модели «значимого другого» следующее: А – аттракция, Р – референтность, В – власть.

Кондратьев Ю. М. Аттракционные отношения преподавателей к разностатусным студентам на разных этапах их обучения в вузе// Гуманитарные науки. 2005. № 6; *Он же.* Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент – студент» и «преподаватель – студент» в современном российском вузе: Дисс. … канд. психол. наук. М., 2006.

Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Морено Дж. Социометрия. М., 1958.

Задаваемые вопросы могут быть отнесены к любой сфере жизнедеятельности группы. Как правило, этот выбор диктуется задачами и целями конкретного исследования. В то же время, как показывает реальная исследовательская практика, все многообразие подобных вопросов может быть условно отнесено к двум основным сферам групповой и личной жизни – «эмоциональной» и «деловой». Указывая на это, еще раз подчеркнем, что подобная дифференциация допустима лишь условно, хотя в научном лексиконе и утвердились (достаточно прочно) такие термины, как «эмоциональный социометрический критерий» и «деловой социометрический критерий». На то, что такое жесткое различение задаваемых при социометрическом обследовании вопросов по «эмоционально-деловому» признаку нередко является попросту смысловой «натяжкой», указывает, в частности, и тот факт, что в исследовательской практике довольно часто используется «смешанный» социометрический критерий. Более того, есть все основания считать, что один из таких «смешанных» критериев (проективная ситуация необходимости межличностного выбора в условиях вынужденного переформирования группы) оказывается чуть ли не самым мощным. В качестве примера приведем один из возможных вариантов соответствующего данной ситуации вопроса: «В случае расформирования или переформирования Вашей группы с кем из ее членов Вы хотели бы оказаться вместе в новом сообществе?»

Как правило, цифры, отражающие очередность и направленность отклонения (отвержения), вносятся другим цветом в эту же матрицу.

Пути совершенствования практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в высшей школе. М., 1979. С. 18–21.

Бесспорно, такой путь обоснования вывода о характере внутригрупповой дифференциации в конкретном сообществе является наиболее доказательным, хотя и довольно трудоемким. Особенно резко возрастает объем вычислений в том случае, когда в исследовании задействовано большое число групп. В такой ситуации экспериментатор имеет возможность не заниматься столь длительными вычислениями критических границ доверительного интервала, а воспользоваться уже накопленным до него исследовательским опытом. По сути дела, речь идет об уже выявленных на практике нормах распределения социометрических выборов, позволяющих без дополнительных вычислений определить социометрический статус того или иного конкретного испытуемого. Правда, такие нормы обоснованы далеко не для всех видов групп. Наиболее выверенными на сегодняшний день они являются для школьных классов. Так, например, Я. Л. Коломинский на вполне репрезентативной выборке показал, что в условиях практически любого класса наиболее правомерно выделять как минимум четыре статусные категории школьников: социометрические звезды (шесть и более выборов), принятые, или предпочитаемые (три-пять выборов), непринятые (один-два выбора) и пренебрегаемые, или изолированные (ни одного выбора). Учитывая тот факт, что эти учебные группы, как правило, не превышают по своей численности 30 членов, именно этот количественный «формат» и рассматривается как определяющий эти нормы, если речь идет о группах с иной деятельностной направленностью.

Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. Л., 1970; *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1976; *Паниотто В. И.* Структура межличностных отношений. Методика и математические методы исследования. Киев, 1975; Социально-психологический климат коллектива: Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Ю. М. Жукова. М., 1981; и др.

Социально-психологический климат коллектива: Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Ю. М. Жукова. М., 1981.

Опыт работы с этой методикой в развернутой форме изложен, в частности, в работах Е. В. Щедриной. См., например, Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; Щедрина Е. В. Значимый круг общения и способы его экспериментального выявления // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975; Она же. К возможности сопоставления социометрического и референтометрического выбора в группе // Личность в психологическом эксперименте. Л., 1973; и др.

Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.

133

Как уже указывалось выше, основания для ранжирования могут быть различны по своему характеру. Так, например, это могут быть и просто названия каких-то личностных свойств и качеств – «доброта», «честность», «трудолюбие», «сила» и т. д.

Здесь совершенно сознательно употреблено слово «предположить», так как не всегда даже наличие такого высокого rs, каким, несомненно, является показатель 0,79, позволяет безоговорочно утверждать о наличии причинной связи двух переменных. Такой вывод может быть сделан лишь после качественной интерпретации таких количественных данных, как коэффициенты корреляции в рамках комплексного углубленного исследования.

Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979; Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; *Шпалинский В. В.* Экспериментальное изучение параметров малых групп // Вопросы психологии. 1972. № 5; Пути совершенствования практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в высшей школе. М., 1979; и др.

Выбор сферы групповой жизнедеятельности, в отношении которой определяется уровень ЦОЕ ее членов, диктуется конкретными исследовательскими задачами.

Правда, некоторую информацию описанным способом все же можно получить. Так, например, из табличных данных легко увидеть, что образ желаемого испытуемым В. лидера группы явно отличается от представлений других членов общности об оптимальном ее лидере.

Пример вычисления коэффициента ранговой корреляции и степени статистической значимости его конкретной величины уже приведен при описании способа анализа эмпирических данных, получаемых с помощью методики выявления мотивационного ядра межличностных выборов.

139

Для ознакомления с основными понятиями теории «личностных конструктов» можно рекомендовать широко известную книгу Ф. Франселлы и Д. Банистера «Новый метод исследования личности» (М., 1987). Кроме того, содержательный смысл понятий «имплицитная теория личности», «личностный конструкт», «когнитивная сложность» и других ключевых для данной концепции категорий достаточно полно раскрыт в соответствующих статьях психологических словарей. См., например: Психология. Словарь/ Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. М., 1990; Психологический лексикон. В 6-ти томах/ Под ред. А. В. Петровского. М., 2005 и др.

Здесь следует специально оговорить тот факт, что вне зависимости от того, каким критерием при формировании триад пользовался экспериментатор, полученные данные могут быть обработаны крайне трудоемким и сложным, но при этом традиционным для метода «личностных конструктов» способом, в результате чего будут вычислены структурные и содержательные показатели индивидуальных систем «личностных конструктов» испытуемых. Правда, подобные данные собственно социально-психологической информации практически не несут.

Наиболее последовательно и подробно классификация реально функционирующих контактных групп, построенная на основе уровня их социально-психологического развития, обоснована в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений (см., например: Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987; и др.

Фигура, обозначенная на рис. 10 цифрой «5», представляет собой пример диффузной группы, где и социальная ценность опосредствующих факторов, и сама степень такого опосредствования, по сути дела, равны нулю. Другими словами, это – группа, члены которой лишены реальной совместной деятельности. Именно поэтому в дальнейшем анализе имеет смысл неспециально останавливаться на характере этой социальной общности. Появление же на рисунке олицетворяющей ее фигуры продиктовано лишь стремлением отразить все качественные точки континуума группового развития.

Подробнее об этом экспериментально зафиксированном эффекте межличностного восприятия в антисоциальных группировках подростков см. например: *Кондратьев М. Ю.* Эффект «нисходящей слепоты» и концепция персонализации // Активация личности в системе общественных отношений. М., 1989.

Развернутую социально-психологическую характеристику малых групп этого уровня развития см., например: Социальная психология/ под ред. М. Ю. Кондратьева//Психологический лексикон. В 6-ти томах. Т.3. М., 2005.

Более подробно на характеристике некоторых принципов и приемов индивидуальной работы мы остановимся несколько ниже, когда речь будет идти не о группе в целом, а о различных статусных категориях её членов.

Подобная работа, как, впрочем, и любая другая личностноориентированная деятельность психолога, должна опираться на исчерпывающее знание им индивидуально-психологических особенностей конкретного лица.